

英語の教室におけるアメリカ文学 ——幾つかの実践的アプローチ

関戸 冬彦、小林 愛明
山中 章子、吉田 要

American Literature in the Language Classroom ——Several Practical Approaches

SEKIDO Fuyuhiko, KOBAYASHI Aimei
YAMANAKA Akiko, YOSHIDA Kaname

In this paper several approaches of using American literature, like novels, translations or poetry, in the language classroom were introduced and shared. Though some say that American literature cannot be used in the language classroom because of some obstacles like unified English curriculums or required classes for TOEIC exercises, those approaches are still practical and useful for teachers who are in charge of the language classroom, as well as for literature majoring course.

はじめに

昨今「英語」の教室では「専門科目」ではないためにアメリカ文学作品は英語の教材として扱えない、という声を聞く。例えば、統一カリキュラムのため、あるいはTOEIC対策優先、など理由は様々であろう。本稿ではそんな状況下において、あえてアメリカ文学を英語の教材として使っている実践例、たとえば小説、翻訳、詩の扱い方を紹介し共有を試みる。よって以下、4つの実践報告を行う。まず「総合的リーディングとアメリカ文学」では、関戸冬彦がサリンジャーの長編*The Catcher in the Rye*を使った授業実践を報告する。次に「原文でアメリカ文学を正しく多読する一方法」では、小林愛明が『現代アメリカユダヤ系作家選』、『アメリカ黒人作家傑作選』（両方とも南雲堂）を用いた実践方法を報告する。そして「翻訳を通してアメリカ文学と英語を学ぶ」では、山中章子が「翻訳」の授業実践例を報告する。最後に「細切れ時間にアメ

リカ詩を読む」では、吉田要が英語授業の隙間時間にアメリカ詩を用いた授業実践を報告する。

1 「総合的リーディングとアメリカ文学」

リーディングの授業をより活性化させるためにはどのような方法や要因があるだろうか？教え方、教材、教員自身の個性や魅力、もちろんこれらのどれかひとつと限定できるものではない。しかし、学習者自らが読みたいと思ひ、かつ読んでいううちに自分自身のことをも考えることのできる読み物であれば、それは対象言語を学習するといった枠を飛び越え、人生を考えるヒントにもなる。本稿はそうした教材を実際の活動例と共に紹介する実践報告であり、まず始めにリーディング授業をとりまく現状や教材に関する問題点を提示し、つぎにその解決策、具体的教材としてのアメリカ文学作品、を取り上げてその有用性について言及する。そして、実際の授業例を紹介し、最後に授業終了後に行ったアンケートとその結果分析についても考察を加えるものである。

1.1 リーディング授業をめぐる

大学の英語科目としてのリーディング授業を担当するにあたって、まず考えることはふさわしい教材の選定である。その際のポイントとしてあげられるのは、教材における英語の難易度、対象となる学習者のレベル、教材が学習者たちの興味や関心を惹く内容であるかどうか、などである。また、通例90分を半期であれば15回、通年であれば30回行うので、学期もしくは年間を通しての授業の進行具合や各回における展開も当然ながら考慮にいれておく必要がある。語学科目として想定されるオーソドックスなやり方としては、各出版社から出ている大学生向け教科書の中から何がしか1冊を選定し、それを1授業に1ユニットのペースで進め、訳や練習問題などを行い、学期末にテストを行う、で完結するというものがある。中にはGraded Readersを教室内外で取り入れ、多読的要素を含ませたリーディングマラソンのような活動も併用している場合があるかもしれない。いずれにしても、こうした点を考慮していく上でのよいリーディング教材とはどのようなものになるのだろうか。個々の内容はひとまず置いておいたとして、よい教材を選定するに際し、根底を貫く考えとしては、若干英語のレベルに負荷があったとしても、学習者自らがその教材に対して「読みたい」「面白い」という気持ちを抱けるような教材がよいであろうと答え

たい。なぜなら、その「読みたい」という気持ちこそが学習者への動機づけとして一番説得力を持つからである。言い換えると、自分が担当している学習者たちがそのリーディング教材に対してどのような思いを抱いているのか、またどれほど積極的に読もうとしているか、を教授者側が知ろうと腐心することであり、なるべく学習者の視点に立ち、彼らの内側から学習を眺めようとすることで自ずとその教室に相応しいものが何なのかが見えてくるのではないだろうか。ひいてはそれこそが、英語の教室における、学習者をいきいきさせる教育に欠かせない重要なポイントとなってくるのではないだろうか。

そうした点を考慮に入れた時、大学であれば学習者個々の専門分野や専攻があるかもしれないが、人として人生に対して感じる何か、恋愛や哲学、大人と子どもの葛藤、家族関係などが諸々含まれている優良な文学作品は上記の点を網羅した、どんな学習者に対しても普遍的によい教材と思われる／思いたいのだが、昨今大学を取り巻いている状況、環境によっては「文学作品は使わないでください」と教材選定に際して何らかの制約を設けるところもあるようである。事情はそれぞれによって違うのでここであまりに一般的、あるいは一元的な見解は努めて避けはするものの、また学部専門分野と関連した内容のほうが学習の体系的関連づけとしては望ましい場合もあることはもちろん理解できるということを示した上でなお、あえてここで、そうした文学作品に対する見解、文学作品を英語教材として使ってはいけない理由、文学作品の「なに」が英語の教材としてふさわしくないと判断されてしまうのか、についてあらかじめ考えておきたい。その上で、そうした点を乗り越えた上で、本稿の中心主題である、アメリカ文学作品を使った授業の展開と有効性を追って後に示していきたい。

文学が英語の語学の教材としてふさわしいものと思われぬ理由をいくつか考えてみよう。最初に思いつくのは、難しい、である。しかし、難しいと一口に言っても、その難しさは英文の構造、語彙、文法、あるいはストーリーの把握などいくつか考えられる。これらがたとえ全部あてはまるものがあっても、だからといってあらゆる文学作品がそうであるとは判断できないだろう。また、文学作品以外の英文では、難しい文法や語彙はないのだろうか。たとえば法律関連や医学関係の英文ではどうだろうか。専門的な知識がなければわからない語彙は当然想定されるし、その分野の初心者では到底知り得ないものもあることだろう。なので、一概に、一般的に、文学は難解であるというのはあくまでそう考える人の文学に対する何らかの個人的イメージにすぎない。

次に、文学作品を読んでも役に立たない、あるいはTOEICなどのような試験のスコアに直結しない、という意見もあるだろう。これも上記と似ているが、「何の」役に立たないのかがはっきりしていない。内容的に言えば、確かに文学作品を読んだところで経済の知識はつかないかもしれない。しかし、だからといって経済学部の学生は文学作品を英語で読んではならない、というのは論理の飛躍だろう。あるいはスキルのことを言えば、文学を読んでも英語を話せるようにはならないかもしれない。しかし、ではほかのジャンルのものなら話せるようになるかと言えば、もちろんそんなことはない。英語を話すことは話す練習そのものをしてなければ話せるようにはならない。この議論が正しいとすれば、あらゆるリーディングは話すことにつながらないので無駄である、となってしまう。TOEICに関しても同じである。近年、TOEICの点数が就職や昇進の基準になる企業が増えていることの煽りを受け、大学でもTOEICの点数を重視する傾向にあり、それが英語科目の内容にまで影響を及ぼしているところもある。しかし、これも上記までと同じ議論で、TOEICの点数をあげるにはTOEICの傾向と対策、またTOEICの問題に耐えうる基本的英語力を養うほかなく、ニュース英語を聞く、法律の英語を読む、などしたところで点数が大して上がらないのは文学作品と同様である。TOEICはビジネス的シチュエーションを基礎にした英語の試験であり、ビジネス英語そのものではない。なので、文学をやめてビジネス英語をやれば点数があがるというのは全くの誤解か、TOEICそのものをよくわかっていないかのどちらかである。

最後に、文学作品は学習者に悪影響を及ぼす、について考えてみたい。確かに、中には言葉としての影響力が強いものもあるかもしれない。例えば、かつてカリスマシニング・ソングライターと呼ばれた尾崎豊の曲、「卒業」の歌詞、「夜の校舎 窓ガラス壊してまわった」に触発され、中学生が学校の校舎の窓ガラスを本当に割ってしまった、というケースがあったが、それは特殊なケースであり、書いてあることそのものに害悪があるというのであれば、殺人事件などを取り扱う推理小説は全て発売禁止、あるいは閲覧禁止、としなければならないだろう。そう考えると特定の作品を教室で読むことがすぐに直線的に何がしかの学習者への精神的、肉体的害悪とつながってしまうという恐れはまずない。

こうしてみると、「文学作品の何がいけないのか」に対する答えは実は曖昧で、なんとなくイメージで役に立たない、と言われがちかもしれないが、実際のところ、英語学習教材として難解かどうかは文学だけの問題に限らず、また

スキル向上に関しても文学だけを教材から外したところで何か変化が起きるわけも、殊更の意味もなく、さらに言えば、学習者の生活そのものに取り立てて害悪になることもない、ということがわかるだろう。

ではもうひとつ別の角度、教授法という観点から考えてみる。文学作品を用いた授業のやり方、つまり「教え方」がよくない、という点である。文学作品を使って教える、という文法訳読式のイメージが強いかもしれない。もちろん、精読を行うということは必然的にそうした訳読の作業を伴うので、読んで訳しているだけ、という指摘は、それはそれでその通りである場合もある。おそらくこのやり方の問題点は、教授者が学習者を指名し、一文ずつ訳させ、他の学習者たちはその間そのやりとりをただ聞いている、という点にある。後に示すように、執筆者はそのようなやり方には賛同していないし、実際に行ってもいない。ここで指摘しておきたいのは、では文学作品以外であるならばそうした訳読式、学習者指名式のままでよいと言えるのか、という点である。教室運営上、また学習者たちの興味の喚起という点から考えてみても、どの教材であれ、そのやり方では教室が活気づかないし、それを理由に文学作品の使用を批判するのは批判すべき相手を間違えている。批判すべきはそのやり方であって、文学作品そのものではないはずだからである。

まとめると、結局のところ文学作品を英語の教室で使用することへの批判としてあげられる理由はどれも曖昧で絶対的な根拠がなく、またやり方、教え方も、文法訳読式以外の方法がないわけでもないので、文学＝訳読というのはこれまで行われてきたと思いき英語教育に対する古いステレオタイプの発想にすぎない。本稿ではこれらの文学作品を英語の教室で用いる際にまとわりついてきた考えを打破するような実践、授業方法を示すべく、試論を展開していく。

1.2 具体的教材の紹介、提案

1.1で述べてきたことを踏まえ、リーディングの授業において心がけることとは、どのような教材であれば学習者に積極的な読みを促し、また同時に英語に対する興味を喚起し、ひいては読んでいる最中、あるいは読んだ後に何がしかの反応を心の中に呼び起こせるか、ということを考えていれるべきであると主張したい。その意味では、この条件を満たす文学作品は除外されるどころか、積極的に用いることに何ら問題はないことは、1.1で述べた通り明らかであり、ここではそれを具体的作品と共に示していく。こうしたことを実践するにふさわしい教材の一例として、本稿ではアメリカの作家、J.D.サリンジャ

一が1951年に出版した*The Catcher in the Rye*を推奨し、この作品を用いた授業例を紹介する。この小説は主人公の少年、ホールデン・コールフィールドの心の葛藤、子どもと大人との狭間で揺れ動く感情を追うといった内容だけに留まらず、ジョン・レノン殺害の犯人の愛読書であったことなど含め、学習者に多方面からの興味と関心呼び起こす要素を孕んでいる。後に学習者たちの反応を紹介するが、17歳のホールデンの心境は1950年代のアメリカにだけに理解されうるものではなく、60年以上も経た2010年代の日本においても若者の心として理解されうる部分がある。また、英語学習の動機づけという面では、授業で小説を一冊扱うことで最終的には英語の本を最後まで読めたという達成感をも与えることにもなる。なお、先にも記した通り、以下に示す活動例では文法訳読式は行ってはいない。むしろ、これはライティングやスピーキングといったアウトプット活動も視野に入れた、総合的リーディング授業である。

1.3 実際の活動例

ここまでの議論ですでに明らかのように、学習者の興味を喚起し、読んだ後に何がしかの人間の学びを得るところまで至らしめるには、適した教材選びがとても重要であるが、それと同時に、ただ読めと本と辞書を与えるだけ、もしくは教室にて一文一文あてて訳させるだけ、というやり方では達成するのが難しい。むしろ、より効果的な学習を促すためには、文学作品を読んでいく中で、学習者が途中で挫折しないように、いやむしろ積極的に読むようにするためには教室で行う活動に工夫が不可欠である。本稿ではそうした工夫を施した上級者向けの場合と中級者向けとの2つの異なる授業例を以下に提案、報告する。

1.3.1 上級者向け

本稿でいう上級者とは、学年は問わないが英語のリーディングスキルにそれなりの自信があり、また英語を使うこと、触れることにあまり抵抗がなく、むしろ積極的学習姿勢をすでに育んでいる学習者のことを指す。2013年度においては、そうしたクラスを2つ、複数の私立大学にて通年と半期とでそれぞれ担当した。具体的な活動内容としては、英語による要約作成、各チャプターに対する質問の作成、またペアワークによる答え合わせ、チェックなど、英語の本を読むというリーディング活動だけではなく、読んだ後に学習対象である言語を駆使する活動を数多く取り入れることを基本にした。

ではもう少しそれぞれの活動を詳細に説明する。まず、毎週1チャプターを授業前に読んで、あらかじめ配布しておいた専用の用紙を用い、予習する。具体的には、難しいと思った単語5つを書き出し、該当chapterの要約とその内容に関する問題を3つ作ってくる、である。教室ではそれをもとにペアワークで、

- 1 相手を書いた単語の意味を辞書など使い調べ、教える
- 2 要約およびそのchapterの内容を口頭で説明
ex. “What’s happening in this chapter? Tell me, please.”
- 3 お互いが作った問題を解き合って、答えを確認
- 4 English, ContentsをA-Dで評価

を行う。このスタイルは毎週踏襲されるので、最初は諸々の指示が必要だが、慣れてくるとこちらが何も言わずとも合図さえ出せばこれらの活動をそれぞれが自主的に行うようになる。先にも述べたように、英語学習に対する意識、意欲が高いので、これらの事前学習をやってこない学習者はほとんどいない。たまに何がしかの理由があって出来ていない場合でも、授業開始直前、もしくは活動の時間に追いつこうとする。これが訳読式で、たとえばその日は当たらない、と決まっていたらどうだろうか。おそらくここまで積極的にには取り組まないのではないか。また、ペアで活動しているので、自分がやってこないことは相手に迷惑をかけることにもなる。これこそが「やってこい」とまるで脅しをかけるように言うよりも遥かに大きな効果をもたらしていると考え。なお、専用紙は両面を記入し終わったら、つまり2週に一度、回収し、担当教員である執筆者が提出状況とその内容を確認し、平常評価部分に加味することにした。なお、訳読はしないものの、小説として読むにあたってやや難解な部分、説明を要する部分は随時説明を加えた。

こうした活動を通年の場合は1週1チャプター、半期の場合は1週2チャプター続けた後、最終評価の活動を行う。上級者の場合はすでに、もしくはカリキュラム上並行して他の英語の授業でライティングなどを履修し、パラグラフライティングの基礎は出来ている場合が多い。よって、字数などの詳細さえ伝えれば、パラグラフライティングの形式に則って英語のレポートが書ける。よって、What was the most impressive scene in this book? What makes you think so? / Was Holden really innocent? What do you think about it? / What did you learn from this book, *The Catcher in the Rye*? / Finally, is *The Catcher in the Rye* a masterpiece or not? Why do you think so?のよう

な質問からいずれかを選び、350 wordsでまとめるという課題を課した。さらに、自由な発想でライティングを促す質問として、If you make the film *The Catcher in the Rye in Japan (or in this class)*, who will be Holden, Phoebe and some other characters? Where is the main place? What kind of music or songs will you use as the main theme? What makes you think so? Write some ideas.のようなFurther questionも課した。このように、教室に来るまでの予習としてリーディングの活動を導入し、教室ではペア活動を中心としたインタラクションを行い、読み終わったあとは推論発問で各自の考えをアウトプットさせる、という総合的な活動をこの授業では取り入れ、実践した。

1. 3. 2 中級者向け

1. 3. 1で報告した、英語を学習することにあまり抵抗がない学習者を上級者というのであれば、やや英語学習に抵抗感はあるものの、見るのも嫌い、あるいは文法理解が高校生レベルにすら達していないというわけではなく、大学受験の際に学習した事項をなんとなく出来る、もしくは覚えている、のレベルの学習者たちを本稿では中級者と呼ぶことにする。中級者向けの授業は、ある私立大学にて2クラス分担当した。基本的な活動、英語による要約作成、各チャプターに対する質問の作成、またペアワークによる答え合わせ、チェックなど、英語の本を読むというリーディング活動だけではなく、読んだ後に学習対象である言語を駆使する活動を多く取り入れる部分は上級者の場合と大きくは変わらないのだが、中級者の一番の問題点は原文のまま作品を読むことが、特に語彙のレベルにおいて、かなり難しいというところにある。このレベルの学習者たちに訳読式で授業を行ったらどうなるか。結果は言うまでもなく自明だが、翻訳を読んで当てられたらそれをそのまま答える、になってしまう。よって、執筆者は原文vs翻訳のような二項対立にするのではない方法を導入し、提示した。それはStudy Guideの活用である。有名な英米文学の作品には大抵、各章の要約や学習ポイントを平易な英語で記した小冊子が、オンラインでも、ペーパー版でもある。それを入手し、教材の一つとして活用するのである。具体的には、上級者は原文で*The Catcher in the Rye*を毎週1チャプターずつ読んできてもらっていたが、中級者にはその週に読むチャプターのStudy Guideの要約を先に配布してしまうのである。それを読むことでそのチャプターの内容を理解し、その後原文を読み、要約を作ってくる、あるいは原文がどうしても難しく読めない、あるいは長いチャプターだった場合は、学習者はそのStudy

Guideをさらに自分で要約するのもよい、とした。つまり、原文か翻訳かでは翻訳しか読まないと予想される中級者が、Study Guideを導入することで翻訳の代わりに平易な英語を読むという機会を得たということになる。この授業が語学の授業ではなく文学の授業であったならば、翻訳でもよかったかもしれないが、英語の授業であるのであれば、やはり学習者のレベルに見合った、英語に多く触れる学習方法を加味すべきだろう。以下、中級者向けの教授法をまとめる。

- 1 基本の活動は上級者向けと同じ
- 2 ただし、原文を読むのが難しいために「お助けペーパー」を用意
 - * お助けペーパーとは各Chapterの要約が平易な英語で書かれたStudy Guideのコピー
- 3 学習者たちはこれを参考に原文を、長いあるいは難しい場合はそれを要約
- 4 この点が従来の文学テキスト読解の授業でありがちな「翻訳か原文か」の二者択一とは異なる

また、最終評価としては、上級者同様、評価・推論発問を課したが、これも中級者であることを考慮し、上級者のようなレポートではなく、教室内で、必要があれば辞書も用いて、What was the most impressive scene in this book? What makes you think so? / What did you learn from this book, *The Catcher in the Rye*? / Finally, is *The Catcher in the Rye* a masterpiece or not? Why do you think so?のような問いに英語50 wordsでそれぞれ答えてもらった。

1.4 授業後の反応

ここまで見てきたように、これらの内容、活動はあくまで英語学習という語学の授業であって文学作品を解説するためだけの文学の授業ではないという点を再度留意しておきたい。なお、この授業は、動機づけ、情緒的発達ならびに英語力向上に有益であることが学期末に行ったアンケート等から確認できるので、学習者たちからのコメントと共にそれらを紹介する。

まず、アンケートそのものはAppendix 1の質問を用いた。基本的に回答は選択式だが、特記事項があれば自由記載が出来るようにした。対象は担当全クラス、上級者(23名と6名)と中級者(46名と39名)に行った。以下、文学教材(*The Catcher in the Rye*)に1年間触れた結果としてのコメントを端的にまとめて記す。

- ・英語力がやや上がった
- ・テキストのレベルはやや難しい、もしくは難しい部類に属する
- ・ほかの読み物への興味喚起がなされたかは個々により差があり賛否両論
- ・教室で文学を用いることは総じて、よい
- ・読みやすさに関しても上級と中級では意見が分かれ賛否両論
- ・要約と問題を作る課題を通してリーディング力とライティング力がやや上がった

こうしてみると、文学作品を英語の教室で英語の教材として扱うことに否定的ではなく、むしろ体感的に英語力が上がったとの印象を抱いていることがわかる。

また、最後の自由記述欄にあったコメントをいくつか紹介する。

- ・自分から *The Catcher in the Rye* のような作品を読むことはなかったと思うので、とても良い機会を与えていただいたと思います。
(上級クラス)
- ・ *The Catcher in the Rye* は最初はつまらないなと思っていたんですが解説を聞いて (中略) とても面白く読めました。(中略) 日本語訳を補講期間に読んでみたらすごく楽しくて得した気分になりました。
(上級クラス)
- ・この授業を通して一番よかったのは英語が苦じゃなかったことです。
(中略) 中2くらいから嫌いだった英語が少し好きになりました。
(中級クラス)

こうしてアンケートの結果を眺めてみると、1.1で議論したような、「文学作品は使わないでください」は、学習者たちの反応からしても、規制することあまり説得力がないように思われる。むしろ、大きな意味での人間形成を伴いながら、英語学習への達成感と自己肯定を感じられる学習は学習者の意識において有益であることが証明できたのではないだろうか。もちろん、あらゆる文学作品がこのような反応を得る、あるいは、同じようなやり方で出来る、わけではないかもしれない。しかし、学習者の興味や関心を引き出し、刺激し、英語学習へと駆り立てる可能性を文学作品が持つ以上、その役割に今後も注目していく必要があると言える。

2 「原文でアメリカ文学を正しく多読する方法」

本報告は某大学の必修科目「英語講読Ⅱ」（2年生対象、38名）における前期分の実践報告である。本講義において、執筆者は就任後7年間の経験と反省を踏まえつつ、以下の四つに講義の目標を定めた。

- ①文法を確実に教える
- ②予習・復習を徹底させる
- ③技能を確実に定着させる
- ④英文を沢山読ませる

（※具体的には毎回4ページずつ、年間で116ページ、短編を7～8個読むことを目標とする）

特に②と④に関しては多くの教員が頭を悩ましているのではないだろうか。学力向上のためには学生側の予習・復習が重要なものというまでもない。だが、教員としては、学生の「自主性」を重んじるばかりに予習・復習を徹底させないことが多いのではないだろうか。また、読解能力を育成するためにはなるべく沢山の文章を読ませるべきだが、実際に進むペースは一回の授業につき2～3ページが限度であり、遅々として進まないことに対しては学生からも不満が出ているのではないだろうか。だが、昨今はコミュニケーション手段が目覚ましく発展しており、工夫次第では学生を勉学に向かわせる方法はいくらかでもある。

以下、これらの点を踏まえつつ、本講義をいかに実践しているかを記述する。なお、執筆者は仏文学科の必修科目「英語Ⅰ」（1年生対象、20人）も担当している。受講者数やテキストこそ違うものの、やはりアメリカ文学を扱っており、方法論も同じであるため、必要に応じて各種データ引用し、論を補強する。

2.1 オフィシャルの目標設定ならびにテキスト選定

まず、本講義のオフィシャルな学習目標設定を確認したい。「2013年度文学部／教育人間科学部英語科目＜講義内容＞作成・授業内容についてのお願い」には次のように記されている¹⁾。

1) 2014年度も本目標に沿って授業運営されている。なお、教務課に問い合わせたところ、仏文学科では特に学習目標設定は設けられていないとの返信があった。

1. 主たる指導内容

a. 力点 (優先順位順)

- (i) 正確な読解力の養成
- (ii) 語彙の増強
- (iii) 大意把握力、テキストの構成・論理的展開を理解する能力、および英文を読む意欲の養成

b. 目標とする読解力

英検準1級1次試験(語彙・読解部分)のSection 3にある3題(3つの文章)のうち、下記について大きな困難なく取り組める程度。

- (i) Reading I : 1～2 題目
- (ii) Reading II : 1～3 題目

2. 教材について

a. <主たる>教材について

(i) 内容

原則として20世紀以降の散文で、現代人の生活、コミュニケーション、文学、言語学、哲学、科学、社会問題などが扱われているもの。(複数分野を扱う教科書が望ましい。)

上記の方針を考慮した結果、本講義では文法訳読方式に基づく輪読を授業運営の軸に据えた。テキストに関しては南雲堂から出版されている『アメリカ黒人作家傑作選』と『現代アメリカユダヤ系作家選』を選んだ²⁾。理由は次の通りだ。

- ① 執筆者の専門であるアメリカ文学に限定し、英語だけでなく内容の専門性も高める
- ② 史学科という特性を考慮し、アメリカの人種問題を文化・歴史的に広く考察する一助とする
- ③ NOTESが充実しているテキストを選定し、難易度の高い単語・熟語の意味や、歴史的・文化的背景を調べやすくする
- ④ 文学史に残るような上質の作品を選び、アメリカ文学への関心を持たせる

2) 仏文学科では『アメリカ短編珠玉選』(南雲堂)を教材に用いた。

なお、輪読だけでは刺激が薄れてしまう。したがって、テキストを工夫することによってWritingの要素も若干取り入れ、より刺激的で総合的な英語授業を目指すことにした。

2.2 メーリングリストの作成

次に本講義の目標の一つである「いかに予習・復習を学生に徹底させるか」に関して、その方法を記述する。この目標を達成するために、本講義では「Googleグループ」（いわゆるメーリングリスト。以下「メーリス」と記す）を用いた授業運営を採用した。このようなメーリスを使う利点として次のことが挙げられる。

- ①輪読を採用した際に、授業時間を一切割くことなく学生に課題指示をおこなうことができる
- ②ワードを用いた配布資料をメールに添付し、学生に一斉送信することができる
- ③送信された内容はネット上に保管されるため、様々なレベルでの客観性を確保することができる

もちろん、メーリスを使えば小テストの予告や休講連絡といった各種連絡も容易におこなうことが可能だ。

2.3 一週間の流れ

次は授業当日までの一週間の流れに関して述べる。本講義は金曜日の3時限目に開講されている（仏文学科は同日の2時限目）。それに合わせて次のスケジュールを組んだ。

- 月曜日：予習（学生）／課題提出（学生⇒教員）
- 火曜日：課題提出の確認（教員⇒学生）
- 水曜日：配布資料の送付（教員⇒学生）
- 木曜日：翌週の課題指示（教員⇒学生）／予習（2回目）（学生）
- 金曜日：授業・翌週の課題確認（教員）／予習（学生）
- 土曜日：予習（学生）
- 日曜日：予習（学生）

木曜日に、教員は課題指示として学生の担当箇所を記したワードを作成・添付しメーリスで送る。学生はファイルを開けば瞬時に自分の担当箇所を把握することができる。英語の文章の区切り方であるが、基本的にはピリオドで区切り、

それを一文として学生に担当させた（3～4行程度の長文の対処の仕方に関しては後述する）。

金曜日の授業で、教員は前日に送った課題を学生と確認する。指示はメールで行われるため、不要な誤解を避けるためにもこの作業は必須である。

授業後、学生は①金曜日の授業後、②土曜日、③日曜日、④課題締切日である月曜日の3日以上を使って予習をおこなう。範囲は次回の授業であつかう全てのページ（4ページ）が対象だ。タイプミスの可能性があるので、学生は課題指示ファイルを用いず、まっさらな教科書で予習するよう指示される。その後、担当箇所を和訳し教員宛にメールで提出する。その際は、予習したことの証明として、代名詞や指示代名詞を具体的に訳出することが義務づけられる。また、わからない箇所に関しては教科書のNOTESを参照し、それでもわからない場合はカッコ内で質問事項を記し、授業内で議論するよう指示される。結果提出されたのが次のものである。

学生から提出された課題

He was silent. She must have sensed his disappointment, for she added, "You can't really tell much the first time."

[彼（フェルド）は黙っていた。彼女（ミリアム）は彼（フェルド）の失望を感じずにはいられず、彼女（ミリアム）は加えるように言った。「お父さん（フェルド）は初めはそんなにたくさん話せない。」と。] (for she addedのforの訳し方がよくわかりませんでした。)(“You can't really tell much the first time.”のYouはフェルドのことだと思うのですが、うまく訳せず、変な日本語で気持ち悪いです。)

“He”や“she”といった代名詞が明示されており、予習の段階で文脈を読み取っていることがわかる。また、質問事項もカッコ内で提示されている。教員はこれらをもとに課題の質を確認し、正しい読解に必要な注を配布資料に記す。次がその実例である。

学生から提出された課題に教員がヒントを付したもの

He was silent. She must have sensed his disappointment, / for she

↑ must have 過去分詞「～だったにちがいない」

・ She must have been sick.

「彼女は、病気だったにちがいない。」

added, "You can't really tell much the first time."

↑ 「((総称用法)) (一般的に) 人, だれでも」

・ You never can tell. 「(先のことなど) だれにもわからない」

[彼(フェルド)は黙っていた。彼女(ミリアム)は彼(フェルド)の失望を感じずにはいられず、彼女(ミリアム)は加えるように言った。「お父さん(フェルド)は初めはそんなにたくさん話せない。」と。] (for she addedのforの訳し方がよくわかりませんでした。)(“You can't really tell much the first time.”のYouはフェルドのことだと思うのですが、うまく訳せず、変な日本語で気持ち悪いです。)

ご覧のように、一般人称“You”と“must have 過去分詞”に意味と例文を付した。ただし、質問にあがった“for”に関しては授業内で対応できるため、目印として波線を引くだけにした。このように注は必要最低限にとどめ、残りは2回目の予習で、または授業内で解決するよう促す。水曜日に、教員はこれらをまとめたものを配布資料として学生に送る。

木曜日に学生は教員から送られた配布資料をもとに2回目の予習をする。誤りがある場合は、注やヒントを手掛かりに訂正を試みた上で翌日の授業に臨むよう指示される。

金曜日の授業当日、学生は配布資料を各自プリントアウトし、教科書と一緒に持参する。その上で、配布資料はノートとして用い、まっさらな教科書は予習・復習用として、また、習熟度の高い学生には配布資料を用いなくて、まっさらな状態で教科書に挑むよう指示する。授業で実際に輪読を行い、間違いや不足があれば訂正を許される。それでも正解にたどり着けない場合は、事前に回収した出席カードを引いて他の学生をあてる。時間に余裕がある場合はペアでディスカッションさせる。それでも不足がある場合は、教員が黒板を用いながら説明する。この作業を初回のオリエンテーションを除く合計29回繰り返すのだ。

以上の方法とスケジュールの利点は次の通りだ。

- ①40名近いクラスを対象に課題を確実に指示することができる
- ②学生は課題提出を含め、必ず予習を促される
- ③学生は教員が作成した配布資料をもとに、2回目の予習を行った上で授業に臨むことができる
- ④不安が残る箇所に関しては授業内でディスカッションし、最終的な解釈の確認ができる
- ⑤ヒントによる負担の軽減によって多読ができる

なお、今のところ、病気や忌引きなどの特殊な事情が発生しない限り、課題提出率は100%だ。また、二度の予習を行い、授業で最終チェックできるため、「英語がわからない」といった質問・意見はほとんどなくなった。むしろ、この段

階で100%理解した学生からはより発展性のある質問が出るようになった。

次にあげるのは前期最終授業で回収したアンケート結果である。質問⑧「毎週課題・予習を頑張りましたか」に対しては、「とても頑張った」が26%、「やや頑張った」が53%、合計79%を占める結果になった（仏文学科ではそれぞれ45%と45%で合計90%）。学力向上に必要な予習の徹底化に関してはかなりの程度達成されたといつてよい。

2.4 文法の解説

次は教室におけるより具体的な実践方法を記述する。文学をテキストに選ぶ際、最大の弱点となるのが文法事項に関する秩序のなさだ。作品によっては冒頭から比較級や仮定法など難易度の高い文法事項をふくむ行からはじまる可能性がある。そこで本講義ではほぼ毎週、基礎的な文法事項を確認してから授業に臨んだ。その際はオリジナル資料を配布した。あつかうのは基礎的な部分である。また、前置詞に関しては『絵でわかる前置詞の使い方』（明日香出版社）といった絵入りのテキストを配布して理解度を深めた。結果、基礎的な文法を理解すれば、テキスト内の難易度の高い文章も応用をきかせて対応できることがわかった。また、たとえ説明していない文法事項があったとしても、すでに配布資料には以下のような個別の説明がなされている。

If she had let him go at his appointed hour, he would have left behind a

S V O () ↑ 「(運命などにより) 定められた」

good name. leave behind 「後に残す」 ↑

[もしシフラ・レアがアルテルの約束された時間(寿命)をそのままにしていたら、彼はあとにいい評判を残して死んだだろうに。]

※仮定法過去完了

If + 主語 + had + 過去分詞~, 主語 + would + have + 過去分詞~.

「もし~だったら」 「~しただろうに」

仮に授業内でわからなかったとしても、この段階では次のステップの予告として扱い、のちに該当する文法事項を説明した後、もう一度似た文章を読むことで理解が深まるようだ。目標を掲げることによって、学生の動機や期待も高まるようである(なお、上記の例では文型に関するクイズも設けてある)。

なお、文法は品詞の説明を最優先とした。これを押さえないと「不定詞の副詞的用法」といった文法用語がまったく伝わらなくなる。つまり、集団授業における共通語を失うことになり、効率が非常に悪くなるからだ。

2.5 配布資料作成に関する工夫

次に通常の教科書では体験できない、文学ならではの英語教育に関して記述する。次のものは学生から提出された課題である。

学生から提出された課題①

His face suggested the face of a man being burned.

[彼(ジェフ)の顔つきはひどく怒っている人の顔つきを連想させた。](burnで怒りで興奮している様子を表していると思ったのですがそれだと受動態にする必要はあるのでしょうか。受動態で辞書を引いたところ焦げるという意味が出てきたのですがこの意味で訳した方がよかったですでしょうか。)

学生から提出された課題②

Jennie waited a few seconds, then said, "You reckon we oughta do it, Jeff? You reckon we oughta go 'head an' do it, really?"

[ジェニはしばしの間の後言った、「あんたは、私たちはこんな生活を送るべきだと思うのかい、ジェフ？ 私たちはまっすぐ前を向いて生きていくべきだと？ 本当にそう思うのかい？」](台詞部分の訳に自信がありません)

ご覧のように、①では黒人差別に関する基礎知識がないため、“burn”の意味を取り違えている。②ではルール通り指示代名詞の“it”が訳出されているものの、指しているものが実際は間違っている。また、黒人なまりの読解に困難を感じているようである。したがって教員は次のようなヒントを配布資料に付した。

学生から提出された課題①に教員がヒントを付したもの

His face suggested the face of a man being burned.

[彼の顔つきはひどく怒っている人の顔つきを連想させた。](burnで怒りで興奮している様子を表していると思ったのですがそれだと受動態にする必要はあるのでしょうか。受動態で辞書を引いたところ焦げるという意味が出てきたのですがこの意味で訳した方がよかったですでしょうか。)



学生から提出された課題②に教員がヒントを付したもの

Jennie waited a few seconds, then said, "You reckon / we oughta do it,

↑「…を思う, 考える」

Jeff? You reckon we oughta go 'head an' do it, really?"

↑ = ahead.

黒人なまりを読解する際は、省略されている部分を脳内で補う必要がある。

an' = ()

[ジェニイはしばしの間の後言った、「あんたは、私たちはこんな生活を送るべきだと思うのかい、ジェフ？私たちはまっすぐ前を向いて生きていくべきだと？本当にそう思うのかい？」] (台詞部分の訳に自信がありません)

①に関しては、波線と黒人差別の実態を伝える写真のみを付し、学生の想像力に訴えるようにした。②に関しては黒人なまりを読解する手がかりを与え、“an'”の部分はクイズ形式にすることによって技能の定着をはかった。以上の方法によって、学生は①と②の誤り関し、ある程度の予測をもとに訂正することが可能となる。なお、大半の学生は初めて黒人なまりを英語で読んだとのことだ。まさに文学教材ならではの醍醐味といえるだろう。

次に長さの異なる文章の対応の仕方に関して記述する。既に述べたように、順番に当てていくと次の問題が浮上する。①短くて難易度の低すぎる問題が現れる、②逆に、3～4行からなる難易度の高い文章が現れる。どちらにせよ、このままでは評価の公平さが保てない。また、難易度の高い文章を解説すると授業のスピードが削がれ、多読が不可能となり、学生のモチベーションが低下する。したがってこれらに関しては以下のように対処した。

まず、学生に担当させるまでもない簡単な文章に関してである。

Jeff, (standing outside the door, with his absurd hat in his left hand),

「ばかげた」↑

surveyed the wide scene tenderly.

↑「〈人・場所を〉見渡す, 見まわす」↑「優しく; 柔らかく」

[ジェフは、滑稽な帽子を左手に持ち、ドアの外側に立ってその広い景色をそっと見渡した。]

He had been forty-five years on these acres. (個人)

↑「エーカー; ((古)) 畑」

[]

このように、訳を埋めるべき箇所を空欄にし、必要最低限のヒントを載せておく。次に、出席カードを引いて学生をあてて答えさせる。なお、短めの文章であるものの、クラス全体で考察すべき文法事項をふくむものに関しても同様の手段を用いた。

次の例を見てみよう。

And the fact / that (many / as / had / as / husbands / children / had / she) did not help her reputation). (Quiz)

↓

[彼女（デリアばあさん）には子供の数と同じだけ亭主がいたという事実も、彼女の評判を高めはしなかった。]

Q：（ ）内の単語を並べ替えて、日本語の下線部に相当する英文を作成しなさい。

ご覧の通り、比較級が用いられた文章だ。まず、授業の冒頭で比較級の基礎を説明する。次に、この行に突きあたった時に並び替え問題を解かせ、技能の定着をはかった。このようにWritingの要素も取り入れることによって、学生の緊張感を保つだけでなく、より総合的な英語の習得を目指した。

次に、3～4行からなる難易度の高い文章に関する工夫を述べる。

There was a small girl with a new white muff; into the muff a doll's head was sewn, and the child was happy and affectionately vain of it, while her old man, stout and grim, with a huge scowling nose, kept picking her up and resettling her in the seat, as if he were trying to change her into something else. (グループ)

このように、文法的に学ぶ意義がある長文（この場合は仮定法）に関してはグループ活動を行った。担当グループ（年に2度あたるよう、7グループに分けた）は発表の前に独自の配布資料を作成することが義務づけられる。その際に、①発表は10分以内でおこなうこと、②配布資料には何を記載しても良いが、必ずA4一枚に収めること、③授業の前日までにメーリスで学生全員に配布すること、といったルールを設けた。当日、グループは黒板を併用しながらプレゼンを行った。結果、現在分詞や倒置など、説明が困難な箇所も無事におこなうことができた。また、仮定法に関するフラッシュカードを作成した学生もいて、教員自身が解説していない文法事項の把握に関して大いに貢献してくれた。“something”の解釈に関しては相当苦勞したようだ。従って、このような文

章の場合、単語や文法が把握できても英語は十分に読めないこと、また、様々な知識や想像力で補う必要があることを指摘した。

なお、発表を聞いている学生には採点カードを配布し、グループ発表の質だけでなく、自分の理解度も評価してもらった。回収ののち、理解不足がみられる場合は教員が翌週にフォローした。アンケートには自由記述欄が設けてあり、ここに書かれた批評や励ましが次の発表への動機を高める結果に繋がったようだ。

2.6 アンケート結果

次はアンケートの結果を見ることによって、本講義の目標がどの程度達成されたかを概観したい（なおアンケートは基本的に選択式だが、特記事項があれば自由記載ができるようにしてある）。まずは質問⑥「一行一行の輪読は英語力を伸ばすきっかけになりましたか」と質問⑦「グループ発表は英語力を伸ばすきっかけになりましたか」である。質問⑥に対しては、「とてもなった」が31%、「ややなった」が53%で合計84%を占める（仏文学科はそれぞれ30%と65%で合計95%）。担当する頻度の高さに加え、予習の徹底化と授業内での問題解決が結果に繋がった数字といえよう。質問⑦に関しては「とてもなった」が34%、「ややなった」が42%で合計76%を占める（仏文学科はそれぞれ25%と65%で合計90%）。アンケートの自由記述のコメントで、「人にもわかるように説明するためには100%じゃなくて120%理解していないといけないので非常に勉強になりました」とあるように、責任感を持ちつつ能動的に学習することが英語力向上の実感に繋がったようである。

次に質問①「アメリカ文学を読んで英語力が上がったと感じますか」と質問②「今読んでいる作品の英語のレベルはあなたにとって易しいですか」である。質問②に関しては、「ちょうどよい」が55%、「やや難しい」が42%、合計で97%である（仏文学科はそれぞれ70%と25%で合計95%）。チャレンジするには丁度いい難しさといってよい。事実、質問①に対しては、英語力が「とても上がった」が11%、「やや上がった」が71%で合計82%を占めている（仏文学科はそれぞれ5%と70%で合計75%）。客観的なテストで測定していないので正確なことはわからないが、少なくとも、実感としては「英語力が上がった」と答えた学生が圧倒的多数である。

最後に質問④「通常の教科書だけではなく、文学作品のような教材を授業で扱うことをどう思いますか」である。「とても良い」が66%、「まあまあ良い」

が31%で合計97%を占めている（仏文学科はそれぞれ55%と40%で合計95%）。自由記述では、「文学作品を扱った方が、興味が出てきて、親しみやすいと思う」、「文法だけをやる授業より面白かったです。（言いまわしとか文学でないと触れないようなことができた）」といったコメントがあった。

2.7 終わりに

以上、本講義における実践を具体的に記述してきた。本報告の統一テーマは「アメリカ文学の英語教材としての有用性」であるが、アメリカ文学を専門とする一英語教員としては、やはり「ある」と主張したいところだ。もっとも、その一方でListeningやSpeakingの要素が抜けてしまったことも事実である。精読が主眼の授業とはいえ、テキストの工夫次第ではこれらの要素も若干は組み込むことが可能だろう。ペアワークの充実化や英文での要約作成など、アウトプットに関しても改善の余地がある。また、字数に制限があるため、小テストの工夫や技能の定着の仕方に関しては今回触れることができなかった。これらに関しては後期分のアンケート結果を取りまとめたうえで、別の機会に報告したい。

3 「翻訳を通してアメリカ文学と英語を学ぶ」

ここまでの報告でも、語学としての英語の授業で文学作品は敬遠されがちだと指摘されている。特に「文学」＝「分量の少ない訳読」というイメージがあり、英語学習の役に立たないとされる傾向があるのではないだろうか。はたして外国語学習と文学や翻訳は相容れないものなのか？そこで本稿では、執筆者が担当している「翻訳」の授業をもとに、翻訳を通じた文学研究と英語学習について考察する。「翻訳」の授業は分類として語学より文学に近い授業ではあるが、文学の読み解き方を学ぶだけでなく、英語力や学習意欲の向上に効果があると考えている。執筆者の担当する授業の実践例を通して検証していく。

3.1 履修学生の傾向

まず、履修学生の傾向をみてみよう。シラバスで「短編小説を精読する」と明記しているが、だからと言って「読書が好き」という学生ばかりではないことに驚く。「授業以外で、英語に限らず普段から文学を読むか」とアンケートをとって見たところ、半数は「読まない」と答え、履修理由も「必要単位の一

つだから」という場合が少なくない。あるいは「読解力を付けたいから」という積極的な理由もあるが、どちらにせよ作品の読解力に自信のある学生や翻訳に元々興味があつたり得意だつたりする学生が集まるというわけではない。

そういった学生たちが考える「翻訳」とはどのようなものだろうか、授業を進める際に現状を把握しておく必要がある。学生が提出する初回の課題翻訳を確認すると次の二種類に大別できる。それは(1)とにかく日本語に置き換えればよい、(2)意味の通じる日本語にすればよい、というものだ³⁾。それぞれの特徴と問題点を分析してみよう。

(1)の場合、受験英語的な英文和訳・逐語訳からなかなか抜け出せない。そのため日本語のコロケーションを考慮せず、英語表現を文字通り訳して不自然な日本語になっている例が多くみられる。また文章の構造や文法をきちんと理解しないまま逐語訳していく例もある。たとえ日本語がおかしくても作品の文脈が分かっていたなくても文法的に正しければよい、または、原文を文法的によく理解できていなくても英単語に忠実であればよい、というこの姿勢は、旧來の訳読の副産物であり作品理解・英文読解のどちらの向上にもつながらない。

(2)の学生では、分かりやすくスムーズな日本語になっていれば良いとする傾向がある。彼らは細かい描写を省略して訳したり、込み入った表現を分かりやすくパラフレーズしてしまうことがある。前者の場合、該当箇所を英文を理解できないので飛ばして訳している。後者の場合はたいてい、作者が意図的に凝った表現を使っているのに、作品全体を見通せていないために該当箇所の重要度に気づかず簡略化していることが多い。一つの表現がほかの部分とどのように呼応し合うのか、なぜわざわざ込み入った表現をしているのか、といった作品分析ができていない。テレビのニュースや機械の取扱説明書のように、内容を伝えることが目的のマテリアルならこのような意識も許容されるかもしれないが、文学作品をマテリアルにするならば、内容のみならず表現方法にも気を配りたい。

以上のような履修学生の傾向から見えるのは、速読や多読には慣れていても、作品解釈を含む精読——つまり「正確に英語を読む」のに慣れていないということだ。彼らの多くは作品の表面的な概要をつかめても、その文章や単語が作

3) 中にはこの二種類に入らない、原作の面白さを日本語で伝える工夫を凝らした翻訳をする学生もいる。だがそれは元々の読書好きか既修者である場合が多く、例外的なので本稿では扱わないものとする。

品中で果たしている役割まで意識できない。そのような学生たちと、翻訳を通してどのように英語と文学を学んでいけるだろうか。授業実践を交えて考えていく。

3.2 教材選び

「翻訳」の授業目的は第一に翻訳力を付けることだが、言うまでもなくその過程で英文分析力と文学作品の読解力の向上も必要である。これを踏まえてコースを組み立てるにあたり、どういったマテリアルが適切だろうか。執筆者が使用するの、学生たちに最も馴染みのありそうな文学作品の形式である短編小説だが、中級程度の難易度、できれば10ページ以下、比較的明確な結末のある作品、という3点に注意して選んでいる。

まず文章難易度の問題だが、中級程度の英文で書かれた作品を選ぶのが良いだろう。執筆者が担当しているクラスは中級レベル以上の学生が対象だが、英文分析力のみに関しては上級～初級まで様々いるようで、上述したように大意は取れているがきちんと読めていない訳文が散見される。そのようなクラスであまり難解な作品を用いては「文学は分かりにくい」というお馴染みの批判を受けるだろうし、英文分析力や読解力を上げる前に多くの学生がやる気を無くしてしまうのは目に見えている。だが一方、易しすぎる作品では学生がチャレンジしない。文章難易度が中級程度の文学作品を使用すれば、文章を自力で読む達成感があるのに加え、前後関係の文脈に目を向ける余裕も持つことも期待できる。

次に作品の長さだが、文学研究の授業ではなく演習の性質が強い翻訳の授業であること、また半期完結の授業であることを考慮すると、長編は使用しにくい。10ページ以下の短編小説なら、半期15回の授業で数編読み終えることができる。その際、語り手が男性／女性のもの、真面目なストーリー／コメディ調など性質の違う作品を読み比べることができるのも大きな魅力のひとつだ。例えば現代の英語では一人称単数の代名詞は“I”しかないが、日本語には多数の呼称が存在するので、登場人物の性別、年齢、性格などから判断して工夫しなければならない。このような英語と日本語の違いに実践を通して気づくようになる。執筆者はこれまで、Sandra Cisneros著*Women Hollering Creek*の一部、Aimee Bender著*The Wifful Creatures*の一部、Ron Carlson著“The Gold Lunch”と“The Tablecloth of Turin”、そしてZora Neale Hurston著“Sweat”などを使用した。シスネロス以外は短編集から読み切りの作品を選んだものだ

が、シスネロスの上記作品は長編小説でありながら各チャプターにかなりの独立性があるので、作品背景を押さえれば短編小説のように読むことができる。

短編小説を使用するもう一つのメリットとして、翻訳を始める前に最後まで読み切ったうえで課題に取り掛かれるという点を挙げておこう。どんな作品にも多くの伏線が張られているため、翻訳するときには先まで読んでいないと訳せない。文学研究を主眼とした授業ではない場合、長編小説を教材にして、学生に作品を読了してから取り組むように指示を出したところで、実行するものはほとんどいないだろう。だが短編小説なら実現可能であり、読み終える達成感が彼らの自信につながることも期待できる。

文学は、ある主題をどのように表現するかにこだわりぬいて書かれているため、読み進めていく面白さは他分野の文章よりも優れているはずだ。それに加えて翻訳作業は単に他言語に書き直すだけでなく、作品を分析的に読み解釈を導き出し提示する作業でもあるので、総合的かつ能動的に読む力を鍛える場にもなる。また、結論が比較的明快なものを使用するとストーリーを追いやすく伏線に気付きやすいので、学生が独力で読み進めやすくなる。

以上のことは特に文学以外のマテリアル——例えば正誤判定に主眼を置く検定試験対策の英語などからは学べない要素だと言えよう。

3.3 「翻訳」とは何か、という意識の共有

学生に「小説のような日本語として読めるように翻訳してください」といきなり指示したところで、ピンと来ないだろう。そこでまず、セメスターの早い段階で「翻訳とは何か」を定義し学生と共有する。こうすることで文学に縁のない学生にもおぼろげながら指針ができ、授業の基盤ができる。執筆者は「和訳」「意訳」「翻訳」を比較し、“literal translation”ではなく“literary translation”を目指すよう指導する。その一助として、誰もが知っている作品の歴代翻訳を紹介することが有効だろう。例えばハムレットの有名なセリフ“To be, or not to be : that is the question.”がある。これだけ短いフレーズにも各時代・各訳者によって多数の翻訳があるが、それを比べてみることは学生自身が「現代人の自分ならどう訳すか」と考える入口となる⁴⁾。

さらに、学期の途中でも折を見て既訳のある有名な作品の翻訳や、翻訳論を

4) 執筆者は河合祥一郎訳『新訳 ハムレット』(角川書店, 2003)の「訳者あとがき」にある歴代翻訳リストを使用した。

紹介する。J. D. Salingerの*Catcher in the Rye*やF. S. Fitzgeraldの*The Great Gatsby*など、複数の既訳の一部を紹介し、比べるのも良いだろう。授業の課題として扱わなくとも、授業で目指す翻訳の方向性は明確にできる。書かれている文章の意味を伝える“literal translation”ではなく、作品を理解したうえで原作の特徴や面白さをできるだけ残して伝える“literary translation”を、自分で経験的に学ぶには大変な時間がかかるだろうが、このような見本があると取り組みやすくなる。

3.4 授業の進め方

以上を踏まえて授業の実践例を紹介していこう。毎回の課題範囲は1ページ程度、学生たちはメールで教員に提出する。課題の範囲を短くすることで、作品について解釈を深め自分の訳を見直しする時間的余裕を確保することを狙っている。教員は提出された課題をチェックし、授業で学生に返却する。授業用の配布資料として、学生の提出課題から上手なものや創意工夫に富むものを匿名で抜粋した配布資料を作り、授業で読み比べていく⁵⁾。そこに作品理解に必要な補足説明や情報も載せておく。学生が読解でつまづきそうな箇所は、課題提出前に文法事項の解説等の読解のヒントを提示しておくことも可能である。

学生たちは授業前に課題提出してあるので、授業では出来上がった翻訳について（自分の訳や掲載された訳の良いところ、英語・日本語に関する疑問点、英文読解・解釈の間違い等について）のディスカッションを中心に進めることを目標にする。「配布資料に載っている訳はこのクラスの誰かが訳した」という事実は、彼らにとって刺激となり良い競争心を生み、課題をこなすごとに能動的に読解した形跡が翻訳に現れるようになる。

しかしこのように授業を進めても、ディスカッションにまで発展せず教員が学生に講義する構図から思うように抜け出せないこともある。その際に有効と思われるのがグループ／ペアワークだ。学生同士の共同作業・発表の機会を設けることで、普段の授業では発言できないタイプの学生も授業に参加させる。発表者はクラスに説明するため必然的に理解を深めることになる。こうして発表者もそれ以外の学生も予習済みの状態で授業に参加する状況を作り、それまで続けてきた「主体的に読む習慣」の強化を図る。

グループ／ペアワークの方法は以下の通りだ。学期半ばを過ぎたころに2～

5) 柴田元幸氏の授業方法を参考にしている。

3人のグループを作り、共訳を作成し発表する機会を設ける。課題の分量なども特に変えず、発表者以外もこれまで通り課題提出する。発表者は自分たちの翻訳を提示するだけでなく、英語の分析を説明し、作品の解釈・背景等の情報も提示する。共訳作りの最中でも発表中でも、違う解釈が出てきた場合には議論が行われることになる。こうして英語学習に加えて文学研究の要素も取り入れていく。

最終評価は、発表を含めた授業に関する取り組みに加え、学期末レポートとして2種類の課題文の翻訳を提出させる。一つ目は授業で行った課題範囲から任意の箇所を翻訳し直すこと、つまり改訂版を提出すること。二つ目はレポート用の新たな課題作品を翻訳することだ。一つ目の課題では適切に読み直し改訂する作業の達成度を測り、二つ目の課題では英語読解力や翻訳力が学期前に比べてどれだけ向上したかを判定する。

3.5 考察

これまで見てきたように、「翻訳」の授業は教わりながら英文を読む単なる訳読ではなく、英語学習的側面と文学研究的側面の両方を持っている。以下、学期末に行った学生のアンケート等も交えて授業のあり方と可能性について考察してみよう。

アンケートで「授業で作品を読んでみて英語力が上がったと思うか（主観的判断）」という質問に対して、「とても上がった」（1名）または「やや上がった」（10名）と全員から肯定的な回答を得られた。また「授業で精読することは英語学習の役に立ったか」という質問に対しても全員が肯定的な回答で「とても良い」（7名）「まあまあ良い」（4名）という結果だった。また、ある学生はアンケートの自由記述欄に「この授業を受けて、自分の英語力の無さに失望しました。もっと英語を勉強をしなければ。と、改めて思えるいい機会だったと思います」と記入したことからも、翻訳作業が自分の読解力を見直すきっかけとなっているとわかる。このような形であれば訳読・精読もまた英語学習に効果があるといえる。また教員は、英和辞典しか引かない学生に対して、単語や表現の理解を深めるために英英辞典を引くように指導する機会も得られる。実際の英語力が半年で大幅に伸びることはないだろうが、英語学習・文学読解の習慣やツールの使い方を覚えれば学生自身の今後の学習にも活かされる。

次に、英語学習のマテリアルとしての文学作品について考察する。学生アンケートによると、文学作品を授業で使用するということについても全員が肯定的な回

答をしている（「とても良い」9名、「まあまあ良い」2名）。毎週かなり苦戦しながら取り組んでいたある学生は、アンケートの自由記述欄に「時代背景や人物像をもとに、単語にも気を使って（wineを葡萄酒にするとか）訳すのは簡単ではなかったけれど、自分なりにでも完成した時は嬉しかったです。クラスのみんなど各々の訳を共有したり、単語や文章に対して意見を言い合ったりするのは初めてだったので、学ぶことが多い授業でした」と書いている。以上のような学生の反応も示しているように、文学の翻訳は英語学習の助けになり、かつ読解も楽しめるという反応を得られた。受験勉強のような正解／不正解の英語学習ではなく、言葉で明示されていないことを見据えて試行錯誤する「翻訳」は、主体的に学習するためのよい訓練になるのである。

最後に「翻訳」の展開の可能性について言及しておこう。英語から日本語への翻訳と逆のプロセス、つまり日本語作品の英訳を紹介するのも、英語学習と翻訳指導の双方に効果的である。中でも俳句は極端に短く学生にも馴染みがあるので、授業の中であまり時間をとらず補助的に使用できる。俳句の英訳には自由な翻案が多くあり、日本語と英語の差異に気付かせるだけでなく「翻訳とは何か」という文学的広がりを提示するのに最適だろう。翻訳は原作の良さを伝えなければならないが、俳句の音（17音）、季語をはじめとするイメージ、そして言外に暗示される内容を、日本の文化圏外に英語で伝えるにはどうしたらよいのか。そして俳句のコアにある本質とは何なのか。大きなテーマだが、たった1行の俳句の英訳に挑戦することで、リーディングの学習に役立つだけでなくライティングと関連付けられる可能性も持っている。このように英語学習における文学作品と翻訳の活用の幅はことのほか大きい。英語から日本語、日本語から英語と双方向の翻訳も視野に入れて展開を模索していきたい。

4 「細切れ時間にアメリカ詩を読む」

英語の授業で隙間時間が生じてしまうことはないだろうか。例えば学期始めの初回授業で授業の導入をする際、例えば学期末のまとめの際やテスト・レポート返却の際、あるいは当該授業時に進めるべき範囲が予想外に早く終わってしまったとき、はたまた電車遅延などの外的要因で学生がそろわず、授業を進めようにも進められないときなど、授業に隙間時間が生まれることは十分にありえる。本報告ではそんな細切れ時間に英語の詩を扱った経験をもとに、英語の授業で英語の詩を扱うことにどんな意義があるのかを考えてみたい。

本報告ではまず、英語の授業でアメリカ詩を扱うことになった経緯を簡単に振り返る。その後、扱った詩に対する学生の理解度を示すが、TOEIC英語に対する理解度も参照することで、学生が躓きやすい文法事項を確認したい。最後に学生のアンケートを参考にしつつ、詩を英語の授業で用いる利点を導き出すことを最終的な目標にする。

4.1 詩は授業で使えるのか

英語の授業で文学作品を扱うことにさまざまな批判が向けられている中で、文学のいわば純粹形である詩を英語の授業で扱ってもいいのか、と躊躇する英語教師は数多くいるだろう。詩は無理でも洋楽の歌詞をリーディング教材として扱うのならば、まだその障壁は低くなるかもしれない。しかし、そもそも統一カリキュラムが組まれている授業では、テキスト以外の教材を扱う時間的余裕がないことも多いだろう。

そんな状況下にもかかわらず、執筆者は統一カリキュラムが組まれた授業で詩を扱った経験がある。その授業はビジネス英語の初歩やTOEIC英語を学ぶ必修授業だったが、1時限目に授業が組まれていたために、電車の遅延で何度か学生が半数もそろわないことがあった。幸いにもその大学には教卓にパソコンが設置されていたため、そのような状況でも急遽、隙間時間を埋め合わせるべく教材を取り出すことができた。これらの何度かの経験のうち一回で、アメリカ詩を扱ってみたのである。

そのときに扱った詩はアメリカを代表する女性詩人の一人、エミリー・ディキンソンの7行詩で、41単語から成る短い詩だった。学生には辞書を使いながら全訳を書いてもらい、その後、詩の内容や構造について執筆者が解説をした。解説が済んだ後、内容的に興味を持った学生の挙手を求めると、多くの手が挙がった。そのクラスは理系の学生で成り立っていたため、当初は詩を扱うことに多少の不安があったが、この反応は理系の学生でも文学教材の内容に感化されるということを端的に示していると思われる。

この理系クラスでの経験と前後して、執筆者はほかの大学でも英語授業の細切れ時間にディキンソンの同一の詩を扱ってみた。医学英語を扱っていた医科大学や講義クラスを受け持っていた美術大学などにおいてである。いずれのクラスでも、詩の理解力はおおよそ英語力に比例するという現象が見られた。

詩の理解力と英語力との相関関係をさらに探るべく、執筆者は2014年度に受け持った4クラスの授業でも共通して同じディキンソンの詩を扱って、詩の理

解度を三点の文法項目に絞って数値化してみた。また、その詩で使われている文法事項と同様の文法項目が含まれている英文をTOEIC教材から抜き出し、こちらも学生の理解度を数値化し、詩とTOEIC双方の理解度を比べてみた。

4.2 エミリー・ディキンソンの詩を読む

2014年度に担当した4クラスはいずれも中堅私立大のいわゆる英文科で、ディキンソンの詩の全訳に挑んでもらったのは授業初回時である。それぞれのクラスの対象学年と授業名は次のとおりである。

- A 1 : A大学1年 「基礎演習1」(通年)
- A 2 : A大学2年 「基礎演習2」(通年)
- B : B大学2～4年 「アメリカ文学演習」(通年)
- C : C大学2・3年 「英米文化・英米文学特論」(集中講義)

A大学の「基礎演習」は3年時以降のゼミに備えて読解力を鍛えるリーディング主体の必修授業、B大学とC大学の科目は選択必修で、授業名にもあがっているとおおり、「文学」の授業である。

2014年度の授業で扱った題材は、A大学では両クラスとも洋楽、B大学とC大学は19世紀アメリカ詩である。そのためB大学とC大学においては授業初回に詩を読む作業はその後の授業と地続きであったし、A大学においても授業では歌詞(とそれに付随する説明文)を「読む」作業を行っていたので、ディキンソンの詩をイントロダクションの一環として活用することは、その後の授業と密接なつながりがあった。

エミリー・ディキンソンの詩は次の二連詩を用いた。先にも触れたように、これまで理系クラスや医大、美大で用いた詩と同じものである。

If I can stop one Heart from breaking
 I shall not live in vain
 If I can ease one Life the Aching
 Or cool one Pain

Or help one fainting Robin
 Unto his nest again
 I shall not live in vain.

学生にはこの詩が書かれたプリントを配布し、時間を10分ほどとって詩を訳す作業に取り組んでもらった。英文科の学生といえども、英語で書かれた詩に

触れたことのある学生はごく少数に限られるので、学生の様子を見ながら、大文字はそれほど気にしないで、できるだけ文法規則に従って意味をくみ取るように指示を出した。

学生の手があまり動かなくなった頃に訳す作業を終わりにさせ、その後、何人かの学生に自分の訳を読み上げてもらった。ほかの学生にどこが自分と同じような解釈で、どこがそうでないかを確認してもらうため、また、どこができていて、どこができていないかを自他共に気づいてもらうためである。この作業を経ることで、執筆者の解説に対する興味をより掻き立てることもなった。

解説ではまず文末だけにピリオドがあることを指摘して、ほかにどこにピリオドが付けられるか、疑問を投げかけた。そして、この詩が“If I can (verb) ~ I shall not live in vain”というIf節と主節が繰り返される構造を確認したが、その際、視覚的にわかりやすいように次のような板書をした。

If I can stop one Heart from breaking

I shall not live in vain

If I can ease one Life the Aching

Or (if I can) cool one Pain

Or (if I can) help one fainting Robin / Unto his nest again

I shall not live in vain.

If節の中では繰り返しの“If I can”を四角で囲み、助動詞“can”のあとの動詞に下線を引く、二度現れる主節は全くの同文なので、波線を引く、といった具合である。

詩を訳し、解説を聞くという一連の作業の目的は、学生に詩に触れてもらうこと、基本的な英語の文法規則を再確認すること、学生がどんな箇所に関心があるのかを確認することの三点に集約できる。以下、学生の個人訳をもとに詩の理解度を集計し、各文法項目で学生が陥りやすい誤りを見つけてみたい。

4.3 詩の理解度チェック

ディキンソンの詩の中で、例えば“one Heart”が“break”するとはどういうことなのか、“one Life”と“the Aching”はどのような構造でつながっているのか、“Unto”は文中でどんな役目を果たしているのかなど、訳してもらった時点では学生の理解が十分ではない箇所があったものの、本報告では基

本文法規則を確認するという目的のもと、三カ所のみにしぼって学生の理解度を示すことにする。一つ目は3行目の“ease”、二カ所目は4行目の“cool”、三カ所目は5行目の“Or”である。

4.3.1 “If I can ease one Life the Aching”

ディキンソンの詩の3行目は、この詩の中で最も難しい箇所かもしれない。それは本来ならば“If I can ease one Life [from] the Aching”となるところだが、一行目と文構造が同形なために、また弱強のリズムを整えるために、“from”が省略されていると考えられるからだ（通常は「ease 人 of [off, out of]～」で「人の～を楽にする、和らげる、取り除く」）。しかし助動詞“can”に続く“ease”という動詞の意味を辞書で確認することで、学生がその障壁を乗り越えることを期待した。

この箇所で学生の理解度を測るために注目した“ease”の正答率はA1が60%、A2が68%、Bが71%、Cが100%で、全体を平均すると68%であった。主な間違い例としては、“ease”を動詞として認識はできているものの意味が汲み取れていない例で、例えば「ひとつの命を使う」や「人生を消す」、「生活を熱望できるなら」などの回答があった。“ease”の形容詞形である“easy”から連想が働いたであろう「人生を簡単に生きる」や「生活が心地よいのなら」、「平穏に生きる」などの誤りも多く見受けられたが、少なくとも“ease”が名詞ではないことはほとんどの学生が読み取ることができた。

4.3.2 “Or cool one Pain”

ディキンソンの詩の4行目は、通常は形容詞として使うことが多い“cool”が動詞として使われていることに気づいてほしい箇所だが、正答率は予想を下回った。“cool”の前に“if I can”が省略されていることを文の構造から読み取ることができていない学生が約半数いたことが浮き彫りになった形だ。“cool”の正答率はA1が48%、A2が52%、Bが50%、Cが80%で、全体を平均化すると52%という結果である。

間違いの例としては“cool”を形容詞として訳しているものが多く、「冷たい痛み」や「格好のよい痛み」、「粹な痛み」などの回答例があった。そのほか、“one Pain”の名詞と並列させて「冷たさや痛み」とした例や、動詞としての構造は読み取れているものの、詩全体の流れに沿っていない「痛みで冷静である」といった間違い例があった。

4. 3. 3 “Or help one fainting Robin”

この詩が “If I can (verb) ~ I shall not live in vain” というIf節と主節が繰り返される構造だということはすでに触れたとおりだが、二つ目のIf節は “If I can ease ~, Or [if I can] cool ~, Or [if I can] help ~” と、等位接続詞 “Or” によりIf節が三度繰り返されている文だと読み取る必要がある。繰り返しのために省略されている “if I can” を補わないと全体との整合性もつかめない。“Or” を等位接続詞として認識できていたのは A 1 が48%、A 2 が72%、B が64%、C が100%で、全体では64%であった。

等位接続詞としての “Or” を読み取れていない間違い例としては、「そうであれば弱々しいロビンを助ける」や「またかすかな助けを求めれば」、「ロビンのわずかな助けさえも」などがあったが、この一文は誤答例が多岐にわたった箇所である。

主語 “I” + 動詞 “help” + 目的語 “Robin” という文型が把握できていない例として「ロビンが私にかすかな助けを求めれば」、「ロビンに助けをもとめることができるなら」、「気を失いそうなロビンを助けることが」などがあり、そのほか「ロビンを助けるだろう」、「おぼろなロビンを助けることになる」など帰結文と見なした例もあった。

これまで見てきた “ease”、“cool”、“Or” の正答率は、もしもディキンソンの詩を行変えのない散文形で提示していたら、もっと高まっていたかもしれない。しかし学生は詩という形で英文に異化作用を加えられることで、英語をいつもとは異なった形で見つめ直すことになり、英語に対する新たな気づきを得るきっかけになったのではないかと思われる。この点については後に取り上げる学生アンケートからもうかがい知ることができることである。

4. 4 TOEIC英語の理解度チェック

ディキンソンの詩を訳す作業とあわせて、学生にはこの詩で使われている文法事項と似通った文法項目が含まれているTOEIC練習問題に基づいた問題を解いてもらった。ただし、その時期は訳詩作業とは別で、通年授業の場合は前期末か後期初回、集中講義の場合は授業最終回において行った。

TOEIC問題は *600 Essential Words for the TOEIC* (Lin Lougheed, 3rd ed, Hauppauge, NY : Baron's, 2008) から10問ほどを取り出した。ここではそのうちの3問の理解度を確認することにする。

4. 4. 1 “The travel agents are issuing the tickets.”

この文章はTOEICのパート1から一部だけを抜き出したものであるが、学生には“issue”の意味を答えてもらった。be動詞+ing形なので現在進行形であり、“issue”の動詞の意味を答えてほしかったのだが、「発行」や「議論」、「証券」など名詞の意味を答えた誤りが多かった。動詞として答えられた場合でも、「問題がある」や「問題視する」など、名詞の「問題」から離れられない間違いも多かった。正答率はA1が40%、A2は24%、Bは74%、Cは80%で、全体の平均は54%である。

ディキンソンの詩の“ease”に対する理解度と並べて見てみると、“ease”も“issue”も動詞であることがわかって、文脈に照らしてふさわしい意味を汲み取れない学生が散見する状況が浮かび上がってくる。特に“issue”に関しては語彙力が足りないという見方もできるだろう。

4. 4. 2 “They both dull the teeth.”

この文はTOEICのパート3から抜き出した一部分だが、“dull”の意味を答えてもらう出題形式にし、会話文を全文提示した。内容は定期的に歯科検診を行うことを勧める歯科医と、歯のホワイトニングをしたい患者とのダイアログである。虫歯は気にしないが「歯に輝きを取り戻したい」という患者に対して歯科医が発したのが次の文である：“I encourage you to kick the habits of smoking and drinking coffee. They both dull the teeth.”

“dull”は通常、形容詞として用いる例が多いため、間違いの例でも「鈍い」や「汚い」、「悪い」、「だるい」など形容詞の意味を答えているものが多かった。動詞としての意味が取れたとしても、「消える」や「和らげる」、「きれいにする」など会話内容から逸脱していた。正答率はA1が65%、A2は63%、Bは42%、Cは60%で、全体の平均は57%であった。ディキンソンの詩の“cool”に対する正答率52%とは数値上、近い値を示した。動詞を形容詞のまま意味づけしようとしている例が多いのも同様の誤りだと言える。

4. 4. 3 “not because~, but because…”

次の文はTOEICのパート4から抜き出したものだが、“not because”をヒントに“but because”を穴埋めしてもらう形式で出題した。出題の際にはトーク文を全文提示したが、ここでは穴あき文のみ示す：“Since they began working with us, they have been promoted to ever higher positions, not

because of their connections or degrees, () () of the contributions they have made to the company.”内容は長年、会社に貢献してきた社員2名を表彰するというもので、虫食いにした一文はその社員が高い地位に昇進してきた理由が述べられている箇所である。

間違いの例としては、穴あきの直後に“of”があることから、“in spite”や括弧の数は合わないが“instead of”を入れた例が多かった。“not”との相関関係がわかっても“but also”や“just (only) because”となってしまう誤りが多く、“not because”を繰り返して入れた例もあった。正答率はA1が50%、A2は42%、Bは32%、Cは40%、全体の平均は41%だった。従位接続詞が相関的に用いられているため難しかったようである。

ディキンソンの詩の等位接続詞“Or”とは単純比較できないが、それでも“Or”が詩の中で繰り返されている形と“because”が繰り返されている形は大きな類似点である。繰り返し表現の理解には内容もあわせて把握することが必要であり、接続詞前後の表現を理解することと接続詞の役割の理解が隣り合わせなのは、“Or”でも“because”でも共通して見られる状況である。

4.5 詩の有効性

本報告はここまで詩を授業の隙間時間に用いた経験をもとに、詩に対する学生の理解度、並びにその詩で用いられている文法事項と同様の文法事項が使われているTOEIC問題に対する学生の理解度を示してきたが、詩を英語の授業に取り入れる利点は「短い」という一言に尽きる。「短い」がために授業の細切れ時間にさっと持ち出すことが可能なのだ（「長い」詩や難解な詩は別問題）。

しかも「短い」利点は更なる利点を生む。第一に、一つの文学作品を省略なしに短時間で読み切ることができる点だ。当然、教員側の解説も手短かに済ませることができる。内容を更に吟味したり、あるいは英作文やライティングに活動を移したりすることも、状況次第では充分可能だ。

学生側のメリットも大きい。短い題材を扱うことは、学生の集中力が容易に持続することを意味する。集中して取り組んだ課題に対する解説には、吸収しようとする姿勢が色濃く表れる。その結果として、学生の記憶にも残りやすいということは、受け持った学生たちを通して実証済みだ。

では長さの問題ではなく、詩という英語、という観点ではどうだろうか。形式的には詩に馴染みがない学生が多いのは事実だ。しかし多くの学生が解説の過程で、詩で用いられている英語の読み取り方も、散文の英語の読み方と大き

く変わらないということに気づく。中にはそのことを訳詩作業中に意識することなく会得してしまう学生が少なからず存在することも事実である。

どちらの立場の学生でも、詩という形式に触れることで、言語の仕組みをいつもとは異なった方法で再認識できることは大きな長所だ。省略や繰り返しなど、英語全般に頻出する現象のみならず、文章途中での行替えや押韻など、詩特有の現象をも一度に体験することができる。ディキンソンの詩で見られた弱音と強音が交互に繰り返されるリズムも、詩に頻繁に現れる現象であると同時に、日常会話や英語の文章でもしばしば見受けられる現象である。

その他の利点については、詩の内容を味わう点も含めて、学生の生の声を参照することにしたい。ただ、執筆者が行った「細切れ時間にアメリカ詩を読む」試みは毎授業で行われることを想定しているわけではなく、あくまで隙間時間が生じたときに行うことを前提にしているため、他パートの執筆者が行ったような、一定期間の取り組みに対する学生アンケートはとっていない。

それを埋め合わせるべく、ここではB大学で「アメリカ文学演習」を通年で受講した学生たちに、19世紀アメリカ詩を読む授業が始まってから約半年後に答えたもらったアンケート結果を提示しておきたい。

Q 1. 英語の詩は英語の勉強になっていると思いますか

思う ← 5 / 4 / 3 / 2 / 1 → 思わない
8人 / 6人 / 3人 / 0人 / 0人

Q 2. 英語の詩を読んで、英語全般の読み方に変化はありましたか

あった ← 5 / 4 / 3 / 2 / 1 → ない
5人 / 6人 / 4人 / 2人 / 0人

Q 3. 英語の読み方にどんな意識変化がありましたか

- ・まずは主語と動詞を見つけるようになった
- ・文の構造をつかんで読むようになった
- ・単語の意味を正確に見極めるようになった
- ・省略や倒置の可能性を考えるようになった
- ・韻やリズムを探すようになった

Q 4. 英語の詩を読む長所を挙げてください

- ・短いから電車で読める
- ・小説と比べると気軽に読める
- ・印象に残りやすい
- ・世界観が広がる、自分の世界観と対比できる
- ・書かれた内容の表面と裏面について考えることができる
- ・時代背景や詩人の人柄がわかる
- ・脚韻が楽しめる

Q 5. 英語の詩を読む短所を挙げてください

- ・文法面でも内容面でも難解
- ・文が短いため長文に慣れることができない
- ・意味の選択に迷う
- ・明確な答えがない

アンケート結果には詩の短所も挙がっているものの、それ以上に明確に示されているのは、詩を通して英語に触れること、英語を通して詩に触れることの大きな有効性だ。詩のみで英語の授業を構成するのはもちろん行き過ぎであろうが、細切れ時間が生じた際に、学生にたった一篇の詩を手渡すだけでも、その詩が学生の蒙を啓き、英語を再発見することにつながる大きな可能性を秘めているのである。

最後に、2014年度に受け持った4クラスの学生訳のうちから、秀逸だったものを一つ紹介して、本報告を閉じることにする。

もしだれかの心が壊れるのを止められたら
私の人生は無駄にならないだろう
もしだれかの人生の痛みをやわらげられたら
だれかの痛みを落ちつけられたら

もしくは倒れた鳥を
再び巣へ返すことができたら
私の人生は無駄にならないだろう

おわりに

このように、本稿ではアメリカ文学を教材として用いた英語の授業例を4つ紹介、報告した。「総合的リーディングとアメリカ文学」では、関戸冬彦が文学教材を用いる意義、その有用性を論じた後にサリンジャーの長編*The Catcher in the Rye*を使った授業実践を報告し、次に「原文でアメリカ文学を正しく多読する一方法」では小林愛明がメーリングリストを用いた輪読式訳読方式の授業実践を配布資料の工夫とともに報告した。そして「翻訳を通してアメリカ文学と英語を学ぶ」では山中章子が「翻訳」の授業実践例を学生の気質や教材の選定なども含めて報告し、最後に「細切れ時間にアメリカ詩を読む」では吉田要が英語授業の隙間時間にアメリカ詩を用いた授業実践を具体的な詩の理解度やTOEIC形式の問題との関連性も絡めつつ報告した。いずれも各執筆者の個性、創意工夫が反映され、かつ学生の理解度への配慮も十分になされたものである。文学作品を英語の授業で使うという一見懐古的にも思える手法を、むしろ斬新な方向へと導こうとするこの4人の試みは今後も続いていく。

* 本稿は2014年10月5日に北海学園大学にて行われた、第53回日本アメリカ文学会全国大会のワークショップ、「英語の教室におけるアメリカ文学—幾つかの実践的アプローチ」（アメリカ文学・授業方法研究会）の発表原稿に大幅な加筆・修正を加えたものである。

Appendix 1 **Questionnaire for *The Catcher in the Rye***

授業で扱った *The Catcher in the Rye* について答えて下さい。授業効果を確認し、今後に活用させるためのアンケートです。個人を特定されない形で集計されます。成績には一切関わりませんので、思った事を自由に記述して下さい。また、この結果は英語教育の論文に掲載される事がありますので、ご了承下さい。あなたの感想に最も適する答えの番号に○をつけて下さい。四角の枠内には感想や答えの理由をお願いします。

(1) *The Catcher in the Rye* を読んで英語力が上がったと感じますか。

1 とても上がった 2 やや上がった 3 変わらない 4 やや下がった 5 とても下がった

(2) *The Catcher in the Rye* の英語のレベルはあなたにとって易しいですか。

1 とても易しい 2 やや易しい 3 ちょうどよい 4 やや難しい 5 とても難しい

(3) *The Catcher in the Rye* は英語の読み物を読むきっかけになりましたか。

1 とてもなった 2 ややなった 3 どちらとも言えない 4 あまりならなかった
5 全くならなかった (他にどのようなものを読んでみたいか、また読んでみたか、など)

(4) 通常の教科書だけではなく、文学作品のような教材を授業で扱うことをどう思いますか。

1 とても良い 2 まあまあ良い 3 どちらとも言えない 4 あまり良くない 5 全く良くない

(5) 文学作品は他の英語の読み物(新聞など)と比べて読みやすいと思いますか。

1 とても読み易い 2 読み易い 3 どちらとも言えない 4 読みにくい 5 とても読みにくい
(読み易さ、読みにくさの原因があればそれらを具体的に書いてください)

(6) 要約を書く課題について答えて下さい。

Reading 能力: 1 とてもついた 2 ややついた 3 変化なし 4 やや下がった 5 とても下がった

Writing 能力: 1 とてもついた 2 ややついた 3 変化なし 4 やや下がった 5 とても下がった

Speaking 能力: 1 とてもついた 2 ややついた 3 変化なし 4 やや下がった 5 とても下がった

Listening 能力: 1 とてもついた 2 ややついた 3 変化なし 4 やや下がった 5 とても下がった

(7) 問題を作ってペアで交換する課題について答えて下さい。

Reading 能力: 1 とてもついた 2 ややついた 3 変化なし 4 やや下がった 5 とても下がった

Writing 能力: 1 とてもついた 2 ややついた 3 変化なし 4 やや下がった 5 とても下がった

Speaking 能力: 1 とてもついた 2 ややついた 3 変化なし 4 やや下がった 5 とても下がった

Listening 能力: 1 とてもついた 2 ややついた 3 変化なし 4 やや下がった 5 とても下がった

(8) その他コメントがあれば自由をお願いします(日本語可です)。