

現代イギリス小説の英語リーディング授業

—誤り訂正とグループワーク活動—

恒 川 正 巳

富山大学人文学部紀要第73号抜刷

2020年8月

現代イギリス小説の英語リーディング授業

—誤り訂正とグループワーク活動—

恒 川 正 巳

本論は文学作品を教材として行われた英文講読授業について、その内容をまとめたものである。内省を軸にした授業研究「リフレクティブ・プラクティス」(玉井119-29)を参考に、授業者が教室での経験を振り返り、自身のティーチングに対する理解を深める試みのひとつになることを意図している。授業の設計と準備、実施、内省的振り返りの一連の流れのなかで、みずからの授業実践をとらえ直し、英語教育の知見と結びつけながら再構成することを目指した。

本論で取り上げる授業の受講者は、ほとんどが英語専攻の学生である。英語学習に積極的な受講者を対象に、イギリス現代小説を原文で読むことができる英文読解力を醸成することを目的としている。2019年度には前期と後期にそれぞれ1回ずつ開講し、授業で扱ったのはいずれも現代イギリスを代表する小説家イアン・マキューアン (Ian McEwan, 1948-) の作品で、ひとつは『未成年』(*The Children Act*, 2014)、もうひとつは『贖罪』(*Atonement*, 2001) である。

専門科目であるこの授業の場合、文学テキストを題材とすることを弁明する必要はない。ただし、マキューアン作品がリーディング授業のための最良の文学テキストのひとつであることはここで述べておいてもよいだろう。文学作品の英語というと、あたかも「日常とかけ離れた、非実用的で不必要に難解な英文」であるかのような語られ方をすることもある。しかし文学テキストは、フィクションならではの仮想現実世界を舞台にした思索と英語読解体験を提供する(原田 25-29) ことで、ユニークな価値を持つ。しかも、この授業で取り上げたマキューアンは、21世紀に精力的に作品を発表し続け、大変多くの読者を獲得している作家である。まさしく現代の英語、今日の世界を織り上げる言葉であり、そのひとつの頂きと呼んでも過言ではない。高いレベルの英語読解力を獲得することを目指す学習者にとって、マキューアンの文章はむしろ格好の題材である。たしかに日本の多くの英語学習者がマキューアンの英文を手強く感じることは想像に難くない。ただ、それは彼の文章に不必要な装飾や気取りが多く含まれているからではなく、今日を生きる人間の内面を掘り下げて描こうとする文章の深さなのである。文学作品にも対応できる英語力とは、人間の複雑さ、矛盾、混乱を表現した英文を理解できる読解力であると言い換えてもいい。

授業を計画するにあたっては、他の授業での経験から、マキューアンの文章をさしたる苦勞なしに読むことができる受講者はそう多くないだろうと予想した。ひとつには、英語を専攻す

る学生といえども、基本的な文法知識を習得していなかったり、初歩的な統語構造の理解を欠いていたりする状況が想定された。そうした状況への対応として、受講者がつまづく箇所を特定し、それについて明示的な説明を与えることによって、読解力の向上を目指すことを計画した。もうひとつには、日本語への過度な依存から抜け出し、英文をいわゆる「直読直解」する習慣を身につけることの大切さを受講者に理解してもらうことを考えた。この前提として、学生が第一言語である日本語の影響を受け、なじみの薄い語の意味について理解しようとする際に誤った類推をしたり、不適切な戻り読みを行ったりするだろうという予想があった。そのため、英文読解において日本語に頼りすぎることの弊害を実感してもらい、自身の読解力を高めるためには、本来の対象である英文自体にもっと注意を払うことが必要であることに気づいてもらうことを目指した。

授業運営の面では、従来から学生が主体性を発揮することを大いに期待し、それを実現する形態を模索してきた経験をふまえ、今回も講義形式は最小限にとどめ、グループでの話し合いを中心に据えた。内発的動機づけを重んじ、話し合いの進め方や授業時間外での学習の仕方など、全般にわたって受講生にできるだけ裁量を与えるようにした。また、授業活動をつうじての経験的気づきを重視した。文法的説明や学習指針を与える際には、その前に関連した発問を行い、受講者がその項目について自力で考え、自分なりの答えを持つようにした。グループ・ディスカッションでは、受講者同士の協同での学習に重きを置いた。以上のことから、結果的にアクティブラーニングの要素を多く含む授業となった（中井 2-10）。

邦訳の利用

授業で扱う作品を選ぶにあたっては、受講生が邦訳を利用できることを必要条件とした。半期の授業、約4ヶ月間で小説を原文ですべて読むことは困難である。とくに、読解状況を見定めつつ、アドバイスを与えながら、学生とともに原文で通読するのは現実的ではない。必然的に作品の一部のみを原文で確認するというかたちにならざるをえない。ただその場合、訳読式授業の弊害としてしばしば語られる、木を見て森を見ずの状態が生じてしまうことが懸念される（吉田 70）。ミクロ的な英文構造の理解に注意を向けるあまり、より大きな単位での文章の流れを理解するという意味での読解がなおざりにされてしまうことが懸念される。複数のセンテンスを結びつけ、その流れのなかで意味を理解することや、パラグラフを単位とした話題の展開などが軽視される結果を招くのは避けたいところだ。そこでこの授業では、学生が邦訳を利用できる作品を選ぶことで、邦訳をつうじて作品の全体理解や章単位での理解を得られることを保証することとした。授業に臨む準備として決められた期日までに各自で邦訳を通読しておくように指示し、そのうえで原文の理解に取り組むことにした。

授業の進行

授業では、作品の原文の一節を教師が選んできて、受講者がその読解に取り組む活動を行った。分量は1回につきペーパーバック版で1ページ強、350語から多いときで500語程度で、4ヶ月の授業期間内に8つの部分を読んだ。原文講読箇所を選ぶにあたっては、作品のある部分に集中させるのではなく、物語の始まりから結末までをできるだけバランスよく取り上げることが心がけた。同時に、物語理解の要点になる部分から選ぶこととした。作品全体から見れば授業時間内に原文で読む量はあまりにもわずかだが、それでも原文で取り組んだ部分だけでも想起できれば、作品の特質がある程度理解できることを意図した。精読には、限られた授業時間内では少量しか行えないという弱点があるが、それを補うための工夫である。

授業時間の多くはグループ・ディスカッション形式で活動をした。学生をグループに分け、それぞれのグループ内で話し合いながら対象となる英文の理解を進めるように指示した。細かな進め方は学生に任せているため、それぞれのグループで様々だが、英文を日本語に直して英文の理解を確認していく点は共通している（グループワークについては後述する）。

原文を読むにあたっては、ある文章を1回の授業のみで扱うのではなく、4回の授業でくりかえし扱うこととした。1回の授業時間を3つに区切り、それぞれの時間で別々の文章を扱うことで、90分15回の授業にもかかわらず、8つの文章をそれぞれ4回の授業で扱うことを可能にした。1回あたりの読解時間は20分程度と細切れになってしまうが、その代わりに4週間にわたって同じ文章について考えることで、授業時間外での復習や自主学習を前提とした授業活動ができるという利点がある。授業計画の段階から、受講生の授業時間外での学習を授業進行の柱として位置づけているといえる。同一文章の1回目から3回目の授業では、グループ・ディスカッションを毎回メンバーを変えて行う。各グループは、教師が前もって原則的にランダムに作成する。メンバーを変えるのは、同一の文章をさまざまな視点から話し合うため（Baeppler 2311; Ch.6）であり、また毎回の授業で異なる受講者と活動することで、それぞれの回が異なるエピソードとして記憶にとどまりやすくなることを期待してのことである。

各文章の1回目の活動の際に心がけたのは、受講生が、対象となる英文が描いている場面を取り巻く大まかな状況や物語の流れをよく理解している一方で、英文の読解には自力で取り組まなくてはならない状況をお膳立てすることである。各文章の1回目の活動が始まる前には、次回から扱うことになる文章が作品のどの章から持ってこられるかが予告される。これにより学生は、文章が選ばれる範囲を数十ページ単位で知ることができる。ただし、つぎに読む英文が何ページの何行目にある文章なのかまでは事前に知ることはできない。章単位のおおまかな予告をすることの目的は2つある。1つは、1回目の授業で教師が用意した、ごく短い節の英文読解に取り組む際に、学生がその節が含まれる章の物語の流れをあらかじめ頭に入れておけるようにすることである。2つめは、その節そのものを予告せずに、あえて大まか章単位の告知

にとどめることで、対象となる文章の和訳をじっくり読みすぎず、英文読解活動をはじめの前に邦訳に影響されすぎること防ぐことにある。このように情報量を意図的に制限した予告をすることで、各節1回目の授業で対象となる英文が配布されたときに、受講者は事実上はじめて対象となる英文を目にすることになる（自主的に1週間の間に数十ページの英文を目を通してきていない限り）。授業時間内に邦訳を使用しながら英文を読むことは禁止されているので、対象となる1ページ程度の英文の1文ことの読解に学生が最初に取り組むときには、邦訳の助けはほとんど期待できないことになる。

同じ文章の読解を4回の授業にわたって行うので、2回目以降については、受講者はどの部分が対象になるのかが行単位でもうすでにわかっており、授業時間外に対象部分の邦訳を詳細に確認できる。そういう状況での2回目以降の読解活動の要点は、邦訳を読んで英文をわかった気にならずに、英文自体に注意を向け、英文そのものを理解する習慣を身につけることにある。邦訳をつうじて英文が伝えている大まかな内容を理解することはできても、ほとんどの場合それは英文を理解したことにはならないこと、これに気づいてもらうことが眼目のひとつとなる。じつは、この点に気づいている学生の割合はあまり多くない。学生の多くは、英文の伝えている内容は、その英文と同程度の分量の日本語で、自然に過不足なく表現されうると素朴に、無意識に信じている節がある。そうした学生にとっては「英文＝邦訳」である。もし本当にそうなら、手元にある邦訳を読めば、元の英文のすべてが理解できるはずなのだが、実際はもちろんそうではない。このことを授業をつうじて実感してもらい、そもそも日本語をつうじて英文を理解しようとするには、負の側面もあるということに気づいてもらうようにしている。

各文章の4回目の授業では小テストを実施した。各文章の3回目までの講読活動で扱ったペーパーバック約1ページの分量のなかから、さらに抜粋して、5行程度、50語から60語ぐらいの短い英文を出題し、それを日本語にしてもらう20分程度の小テストである。小テストは、学生の読解力を厳密に測るために実施したというよりも、積極的な授業参加を促すための仕掛けという意味合いのほうが大きい。各文章の3回目までの授業では、読解活動にどれだけ積極的に取り組むか、対象となる英文をどれだけ正確に理解できることを目指すかという判断は基本的に各受講者に委ねられている。一方、小テストによって各受講者の理解度を判定し、それを成績に反映させることで、よい成績を取りたいと思う学生は、その思いに応じて小テスト以前の読解活動への積極的参加に背中を押されることになる。その意味では、受講生がなんらかの発表を義務づけられている授業における発表と同じ役割を果たすものである。小テストで出題される英文は、過去3回の授業で扱った文章の一部であるから、それまでのグループ・ディスカッションで活発に話し合い、教師に積極的に質問して理解できない部分を解消した受講生が高い得点をとる傾向がはっきり見られる。こうしたことから、この授業の小テストは学生の主

体的授業参加の度合いを判定するためのものであるといえるだろう。

小テストのもうひとつの役割は、受講生が自分ではじゅうぶんな理解ができていると認識しているが、実際にはあまり理解できていない部分を洗い出すことである。小テストに至るまでの授業のなかで、受講生は出題範囲の英文のなかに理解に不安を感じる部分があれば、教師に自由に質問をすることができる。授業時間外学習を適切に行い、理解が不十分だと思える部分を質問をつうじて解消していけば、対象英文の理解に大きな問題がない状態で小テストに臨むことができるはずである。ところが、小テストで提出された和訳を見ると、学生の英文理解に種々の問題が生じている。つまり、小テストの和訳に現れた読み間違いの多くは、学生が自分ではじゅうぶんな理解に達したと思い、教師に質問するまでもないと感じていた部分で生じていると考えられる。指示したとおりのじゅうぶんな授業時間外学習が行われていないという現実的な理由があるのは想像に難くないが、それを差し引いても、小テストの和訳に現れた読み間違いは、受講者自身が意識できていない英文読解の要点を顕在化させていると考えられる。

英文和訳活動

小テストで英文和訳をさせる際には、和訳自体が目的であるという誤解を与えないために、授業全般にわたって以下をくり返し伝えることとした。

- この授業の目的は英文読解力を向上させることであり、あくまで英文をよりよく理解できるようにすることがねらいであること。
- 英文を日本語にしてもらうのは、各受講者の頭のなかにある英文の理解を、他の授業参加者と共有するためであること。
- 和訳活動は、英文の理解を向上させるための一時的な道具にすぎないこと。いわば自転車の補助輪のようなものであること。
- 英文を自然な日本語にすること、美しい日本語にすることを目的とはしていないこと。

さらに、和訳の際に英文構造を明確に意識してもらうために、この授業限定のローカルルールのようなものと断ったうえで、以下のアドバイスをした。

- 英文の主語、動詞、目的語、補語は、日本語でも同様の役割を果たすように訳すことを心がける。
- 英文の1単語を日本語の1単語に移すようにし、品詞が変更されてしまうような訳し方はせずに、できるだけそのまま訳すことを心がける。
- できる限り英文を前から後ろへ、左から右に順に日本語にしていくことを心がける。日本語としてかなり不自然な語順になっても、それが英文の構造を反映しているならかわない。

授業ではこうした訳し方のことを、不自然な日本語だが英語の構造を直接的に表しているという意味で「直訳」と呼んだ。一方、日本語として自然だが英語の構造が見えなくなってしまう訳し方を「意識」と呼んで対比し、英文読解力を上げるという目的には「直訳」のほうが適していることを説明して読解活動を行った。

ただ、振り返ってみると、「直訳」と「意識」という言葉を使って前者を勧める説明の仕方は受講者を混乱させた気もする。「直訳」という言葉が、英文和訳活動を否定する象徴的な言葉として、機械的で全体としては何を述べているのかよくわからない逐語訳を指すものとして用いられることもあるからである（門田 69-74）。この授業での和訳活動をつうじて生み出される日本語は、英文の内容を日本語で表現することよりも、学習者の英文理解のプロセスの一部を可視化することを目的としている。それは一般的な和訳活動とは異なり、特殊で限定的な用途にのみ日本語を用いたものである。実際の授業では直感的なわかりやすさから「直訳」という言葉を用いて説明したが、振り返って考えれば、むしろこの授業の和訳活動の限定的性格が明確になる呼び名、たとえば「英文構造訳」といった、あえて熟さない名称で呼んだほうがその本質を端的に伝えることになったかもしれない。以下、本論では便宜上、上述した留意点のもとで産出される和訳のことを英文構造訳と呼ぶことにする。

英文構造訳を受講者にさせると、最初のうちは戸惑いが生じる。英文を日本語にするときに、なぜわざわざ不自然な日本語で表さないといけないのかという戸惑いである。同時に、英文の構造を忠実に日本語で表そうとしても、結局のところ細部まですっきりと表現することはむずかしいという「もどかしさ」も強く感じることになる。ただ、この「もどかしさ」は、日本語と英語のちがいがから必然的に生じざるをえないもので、そうした戸惑いのなかに英文を理解していくうえで重要な気づきが含まれている。この点で、この授業で行っている英文構造を和訳するという活動は、『日本語を活かした英語授業のすすめ』で吉田が提案している2種類の日本語を用いて英語表現力を養成する考え方と通じる。吉田は、学習者が母語として普段使用している日本語（J1）をそのまま英語にしようとする際に生じる困難を乗り越える手段として、英語で表現するための、英語にしやすい日本語（J2）という中間段階を活用することを説いている（JはJapaneseの頭文字）。

言い換えれば、「無意識の日本語」から「意識した日本語」を考えることで、いきなり英語そのものを追いかけるのではなく、まずは普段使っている日本語の他に、英語で表現するための「もう1つの日本語」というものを生徒たちに意識させるという、いわば英語での自己表現を促進するための「思考回路づくり」を日本語を用いて行うのです。（111）

こうした考え方は、英文読解と英語表現とのちがいがこそあれ、「英文構造訳」という活動と共

通するものを多く含んでいる。英文構造訳で用いられる日本語は、ふだん母語として使用している日本語ではなく、英文をよりよく理解するためという限定的な目的のために用いる中間的な日本語であり、いわば英文読解における J2 である。その目的限定的性格から、英語構造訳は受講者にある種の不自由を強いるが、その不自由さと「もどかしさ」(吉田 102)は、英文理解を促進するための思考回路づくりの一環なのである。英語構造訳の日本語は、「橋渡しの日本語」(吉田 147)であり、また、目標とする成果が達成されればその必要性が消滅するという意味で自転車の補助輪のようなものである。

また、できる限り英文を前から後ろへ、左から右に順に日本語にしていくことを指示している点で、「英文構造訳」は、サイト・トランスレーションあるいはスラッシュ・リーディングと呼ばれる、英語を語順通りに読むトレーニングと大きな共通点がある。スラッシュ・リーディングは、英文をチャンク(意味のまとまり)ごとに区切り、文頭から順に理解していく読み方である。同様にサイト・トランスレーションは、英文をチャンクごとに文頭から即座に翻訳していく訓練方法を指す。日本語と英語では修飾構造が異なり、日本語では修飾句や節が前に置かれるのに対し、英語では後ろに置かれる。このことから、日本語を介して英文を理解する際には「戻り読み」が発生しやすく、そのことにより英文理解にスムーズさを欠くことになってしまう。スラッシュ・リーディングは、この「戻り読み」を抑制する効果が期待できる(門田 62-64; 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ 14-15)。今回の授業では、チャンクごとの区切りを入れることは要求しなかったが、可能な限り英語の統語構造を尊重しつつ、語順通りに前から後ろに和訳するように指示したことで、結果的にその和訳結果はサイト・トランスレーションで生み出される日本語にかなり近いものになった。

学生が読解に苦勞した箇所

小テストにおける和訳を振り返ってみると、学生が英文理解に大きな困難を感じたケースでは、以下の特徴が目をつけた。(1) 文の途中や末尾でカンマを使用して情報が追加された場合に、文の構造を理解するのにかなり苦勞をしている。(2) 文の途中や末尾でカンマを使用して情報が追加された場合に、不適切な「戻り読み」をして英文の意味を取り違えていることを示唆する和訳がしばしば見られた。(3) 自動詞と他動詞の区別や、主語と目的語の役割の理解などの基本的な統語構造の知識不足、あるいはそうした知識をじゅうぶんに活用するための準備が整っていない状態に一定数の学生があることがうかがわれた。とくに文の途中や末尾でカンマを使用して情報が追加された場合に、それがよくうかがわれた。

実際の事例を確認してみよう。たとえば、以下の文章の場合、

‘It is precisely this power that gives me pause, for A, at seventeen, has sampled little else in the turbulent realm of religious and philosophical ideas’. (Ian McEwan, *The Children Act* 122)

挿入語句 at seventeen を適切に理解できなかったせいで、接続詞の for を前置詞と取り違えて「A にとって」などと訳してしまう学生が3分の1程度いた（ちなみに“A”は裁判において、本人の名前を伏せるために使われている符号）。接続詞の for の用法に親しみがないのも一因だろうが、学生がカンマの用法に不慣れなことが大きく影響したと考えられる。カンマは、語句の挿入、並列による情報の追加を可能にし、また文中の休止を表現するのに使用される。マキューアンの内省的な文章は、多様な考察や感情を詳細かつ簡潔に表現するためにカンマを多用している。一方、受講生の多くは、この授業に参加するまでは同格語や挿入語句の前後にカンマが使用されるということさえもなじみがなかったようで、その点の苦勞が彼らの和訳にもよく表れていた。

カンマが使用されているときに不適切な戻り読みをしていることがうかがえる事例もしばしばあった。次の文は、“to accept”以降は比較的理解が容易で、ほとんどの学生が適切に理解することができていた。

They're prepared to accept blood products, or certain blood products, without rejecting their faith.
(*The Children Act 78*)

しかし、なかにはカンマの休止を無視して“without rejecting their faith”にわざわざ certain blood products を修飾させ、「彼らの信仰を排除しない血液製剤」とした訳もあった。また、関係詞の制限用法と非制限用法の区別は多くの学生にとってはやっかいな問題だが、たとえば以下の文章において

The whole business should have been handed to a social worker, who could have taken half an hour to reach a sensible decision. (*The Children Act 36 - 37*)

後半部分を「理にかなった決定に30分で到達してしまうソーシャルワーカーに」と訳し、who 以下に a social worker を限定させるかたちで理解をしているとうかがわせる事例も一定数あった。カンマの表す休止を無視した不適切な戻り読みのさらに顕著な例としては、以下の文章において

Unseen, from two stories up, with the benefit of unambiguous sunlight, she had privileged access across the years to adult behavior, to rites and conventions she knew nothing about, as yet. (Ian McEwan, *Atonement 37*)

文末の as yet を遠くさかのぼって had privileged access に結びつけ、「今のところ特権的な接近権を持っている」という訳も一定数存在した。

以上のようにカンマ以降の語句とカンマの前の語句とを不適切に結びつけて戻り読みしてしまうという誤りは、たとえばスラッシュ・リーディングの練習として、まず文章内の区切り（たとえばカンマ）で斜線を引かせ、その斜線のうしろから前にさかのぼって和訳しないというルールを最初に伝えてしまえば、発生することを防げたかもしれない。しかしこの授業ではスラッ

シュ・リーディングの訓練ではなく、試行錯誤しながら英文読解の要点を体験的に理解することを目的していたので、あえて文章内の区切りを自分で考えながら読解させた。結果、上記のような和訳事例が現れることになった。

小テストの和訳において目立った3番目の特徴は、自動詞と他動詞の区別ができておらず、それにともない主語、動詞、目的語の構造を理解できないことが、英文を大きく読み違えてしまう代表的な原因となっていることである。そもそもこうした基本的な統語構造の知識がじゅうぶんではない大学生は決して珍しくないが、英語専攻の学生を対象としたこの授業でも同様である。そうした学生には、明示的に自動詞と他動詞の区別を指導することで一定の読解力向上が期待できる。たとえば、英語の主語となる語に日本語の助詞「が」あるいは「は」を、目的語となる語に「を」を結びつけながら説明することが有効なひとつの方法である（白畑 58-79）。今回の授業でもまずは、英文の主語と動詞を特定し、目的語の有無を確認し、そのうえで和訳する際に自分がどの助詞を使用しているのかを明確に意識するように指導した。小テストの和訳では、やはりカンマを用いた情報の追加と文構造の複雑化が生じたときに、主語や目的語を正しく認識できない事例が目立った。たとえば以下の文章において、

Adam came looking for her and she offered nothing in religion's place, no protection, even though the Act was clear, her paramount consideration was his welfare. (*The Children Act* 212)

和訳のなかには no protection を「保護はなかった」としたものが一定数あった。格助詞「を」（あるいはこの場合は「も」も自然だが）をつけて訳さなかったのは、おそらく no protection が nothing in religion's place と並列関係にあり、offered の目的語になっていることをじゅうぶん理解できなかったものと思われる。また、つぎの英文の和訳では、主語と目的語とを識別する力に不安があることが、よりはっきりと表れた。

He came to find her, wanting what everyone wanted, and what only free-thinking people, not the supernatural, could give. Meaning. (*The Children Act* 213)

2つのカンマで挿入された not the supernatural が、only free-thinking people を言い換えたものであり、could give の主語の役割を果たすということを理解できないまま、「超自然的なものを」と「を」つけてしまうケースがめずらしくなかった。また、関係詞の what が加わったことでさらに難度が上昇した結果か、only free-thinking people にさえも「を」をつけてしまう事例が散見された。

他動詞と自動詞の区別をするという習慣がじゅうぶん確立していない学生の場合、直後に前置詞が続く自動詞をあたかも他動詞のように和訳し、前置詞の存在を完全に無視してしまうことがある。たとえば以下の英文では

In the poor light the space above her head was pulsing to the rhythm of his own heart. He steadied himself against Nettle's shoulder. (*Atonement* 255)

多くの学生が *pulsing to the rhythm* の部分を、「リズムを脈打った」という和訳をした。また、以下の英文では、

She left the cafe, and as she walked along the Common she felt the distance widen between her and another self, no less real, who was walking back towards the hospital. (*Atonement* 329)

学生の和訳に *walked along the Common* の部分を「コモンを歩く」としているものも一定数あった。自動詞と他動詞の区別に慣れていないこと、前置詞が日本人学習者にとっては理解が容易ではない言葉であること（白畑 116-27）、さらには *walk* の場合は日本語の「歩く」からの影響も相まって（小野 163-82）、結果的に *to* の「～に合わせて」、*along* の「～沿いに」という意味が抜け落ちてしまっている。

カンマによって情報が追加され、文章が複雑化した際に自動詞と他動詞の区別のあやふやさや顕在化するのと同じく、名詞と形容詞の区別のあやふやさも、*or* や *and* の等位接続詞によって情報が並列され、文章が学生にとって複雑化（荻野 212-15）したときに表面化した。たとえば、以下の英文において、

Perhaps the Briony who was walking in the direction of Balham was the imagined or ghostly persona. (*Atonement* 329)

多くの学生が、*the imagined* の部分を「想像」と訳していた。これは「想像の産物」の意味で使っているものと思われ、本来の *the imagined persona* の意味するところと大きくずれているとはいえない。しかし、この授業の和訳活動が英文構造の理解を確認することを目的とし、その一環として、品詞が変更されてしまうような訳し方はせずに、できるだけそのまま訳すことを心がけるといふ指示のもとに行われていることを考えると、*imagined* を訳す際にあたかも名詞であるかのような「想像」という言葉は避けてほしいところである。この訳が出現した一因は、おそらく *imagined* が *or* で並列されている *ghostly* とともに *persona* を修飾しているということを読み取れなかったためであり、さらにはひょっとしたらそこで「*the* + 形容詞」が名詞的な役割を果たすということ考えたからかもしれない。同様に、以下の英文では、

And the children? . . . [O]bjects of financial or emotional neglect by fathers; the pretext for real or fantasised or cynically invented charges of abuse. (*The Children Act* 131)

3つの修飾語 *real*, *fantasised*, *cynically invented* が並列的に *charges* を修飾しているが、この和訳においても、*real* を「現実」、*fantasised* を「幻想」とするケースがとても多かった。

直読直解へ

この授業では、受講生が母語である日本語に過度に依存しすぎていることを想定し、英文の直読直解へ誘うこともテーマのひとつとなっていた。小テストの和訳では、やはり、日本語を通さないと英文を理解できない、あるいは訳語を見つけることで満足してしまっていることを

示唆させる以下のような事例が見られた。

- 英和辞典や邦訳によって訳語を得ても、対象となる英単語の核となる概念をとらえそこねたままである（たとえば、random に「でたらめな」、「不適切な」という訳語をあてはめるが、「無作為な」という性質を表すことを理解していない）。
- might, will, may をすべて「だろう」と訳してしまい、それぞれの語が伝える内容の違いにまでは理解が及ばない（白畑 141-42）。
- 訳語との一対一対応ではあまり効果的な理解が望めないという性質がある前置詞を苦手としている。（荻野 202-11）

今回の授業でこうした事例が生じた際には、該当する単語の英英辞典の語義を引用しながら指導を行った。学生は授業時間中と授業時間外の両方で未知の単語や理解のあやふやな単語を辞書で調べる。授業の早い段階で英英辞典の有用性を説明し、無料で使用できるオンライン上の英英辞典も複数紹介するのだが、ほとんどの学生が慣れ親しんだ英和辞典のみを利用し続ける。その結果として上述のような事例が発生するので、その際に教師が該当する単語の英英辞典の語義を示してやり、学生の理解を修正するのである。同様に学生がある英単語を理解しようとするときに、邦訳に書いてあるとおりの日本語で事足りりとしてしまう場合もある。しかし、邦訳の日本語が対象となる英単語の意味を十全に伝えていることはまれである。そうした場合、たいていは英英辞典の定義を紹介することによって有意義な補足をすることが可能である。そもそも最初から授業に関連して英和辞典を利用することを禁止してしまうという方法もなくはない。だがむしろ、英英辞典を使うことに対して学生がかかえる心理的ハードルの高さを受け入れたうえで、一定の習熟度を超えた学習者が日本語を通じた英文理解を志向し続けたときに英語読解においてどのような弊害が生まれるのかを体験してもらうことが英文の直読直解に導くことになると思う。

時間の制約上、授業時間外での学習の指針として示すにとどまったが、レベル別教材（graded readers）を利用した多読の効用を紹介し、たいへんやさしい英文を大量に読むことの重要性も説明しておいた。今回の授業では現代イギリス小説の英文を対象とし、深い内容と繊細かつ緻密な表現をもつ文章の読解を目的とした。しかし、そうした文章を、いきなり最初から学生がすらすらと読めることはありえない。文学作品のみを読解対象として扱っていたのでは、「英文のリーディングとは、少ない量を正確に、しかも日本語に訳しながらするもの」というメッセージのみを学生に伝えることになりかねない。そうした傾向を中和する意味でも、そして最終的にマキューアン の文章を問題なく読めるようになるための中間的なステップとしても、辞書をほとんど引かなくても内容が理解できる程度の英文を、ほどほどに理解できればよしとして短時間で大量に読む活動をするを強く勧めておいた。その際には大学図書館のどこにレベル別読本が配架されているかの情報も提供し、また近年整備された電子書籍版のレベル別読

本の利用方法も説明しておいた。

和訳活動の方式

英文和訳と一口に言ってもいろいろな方式がある。たとえば斎藤は『英文和訳から直読直解への指導』のなかで、以下の方式を紹介している（12-34、一部を抜粋し、文言も変更したところがある）。

1. 教師による和訳方式
2. 生徒が順番に和訳する方式
3. 生徒がアトランダムに指名されて和訳する方式
4. 生徒がみずから挙手して希望する部分を和訳する方式

1の教師による和訳方式は、教師が英文を訳しながら解説し、受講生がそれを聴いて学ぶ講義形式である。2から4は、受講生自身が英文を訳し、それを発表する形式で、受講者がより主体的に授業に参加することをねらいとしている。2の順番方式で懸念されるのは、順番が回ってくる者だけしか学習してこない、自分の担当部分しか学習しないことである。その短所を補うのが3のアトランダム方式である。行き当たりばったりで和訳担当者を指名することで、自分がいつ、どこを担当するのかが必要ときまで学生にわからない状態をつくることができる。斎藤はアトランダム方式実施の際のポイントとして、受講者が自分の担当部分についてある程度準備したあとに、理解できなかった部分について発表前に限って教師に自由に尋ねることができる「質問の時間」を設けることをあげている。それによって、教師が学生の理解の度合いを確かめ、どの部分の理解に困難を感じているのかを把握することができるからである。4の「自由挙手方式」は、受講生の主体的参加をさらに促すものである。アトランダム方式では、受講者側に依然として「やらされる」感が強いが、学生がみずから和訳発表に名乗りを上げる自由挙手方式であれば、その短所がより小さくなる。自由挙手方式で和訳活動を運営する際には受講者間の発表数の偏りが生じざるをえないが、斎藤は「調整期間」を設けて、その期間内には発表数の少ない学生を指名することで偏りを是正することを提案している。

今回の授業の和訳活動は、グループでのディスカッションという形態で行った。主体的授業参加を重んじ、自主的な質問を組み込むという点で、上述の4つの方式のなかでは3番目と4番目の方式に重なる部分がある。受講者は3人あるいは4人からなるグループに分かれる。グループでの活動の目的は、メンバー同士で協力しながら与えられた英文の理解を確認し、英文の難所と感じられる部分を特定し、その解決を試みることである。まずは学生が自分たちだけで、英文がどこまで理解できているかを和訳しつつ確認し合い、わかりにくいところがあれば、何が理解を困難にしているのかを考えていく。こうした活動の概略を伝えただけで、具体的にどのようなかたちでディスカッションを進めるかは完全に学生たちの判断に委ねた。したがっ

て、グループごとに進め方が異なることもめずらしくなかった。学生の主体的参加を大いに期待して、受講者自身にあえて大きな裁量を与えているのが特徴である。

受講者自身の検討によって満足な英文理解に至れば、それでグループ・ディスカッションの目的は達成されたことになる。しかし、たいいてい場合は受講者だけでは解決できない問題が残る。そこで受講者は、ディスカッションのどのタイミングでもかまわないので、教師に「自由拳手方式」で質問ができることになっている。つまりグループでのディスカッションの時間は、同時に「質問の時間」でもあるのだ。ここでもやはり、質問をするかしないかは、完全に受講者自身の判断に任せられている。まずこちらが学生の主体性を最大限尊重することによって、積極的授業参加を呼び込もうとする授業運営をここでも目指した。質問を受けた場合は、質問をしたグループに解説をするか、あるいはクラス全体で共有したほうがよいと判断した場合は、他のグループにもいったんディスカッションを中断をしてもらい、5分程度のミニ講義を行うことになる。

質問するかしないかは受講者の自由なのだが、やはりある程度は教師の助けを借りないと、ところどころに意味をとれないところが残ってしまうようだ。質問を多くする学生のほうが疑問点が解消され、英文の理解が深まるというはっきりとした傾向が見られた。小テストにそなえてきちんとした理解に到達したいと強く感じる学生は、それが積極的に質問をする動機づけとなったのは間違いないだろう。そういう意味でも、斎藤が紹介していた「質問の時間」と共通する部分が多い。

協同学習

グループ・ディスカッションは、受講者の主体的で自律的学習を呼び込むとともに、受講者同士が共に学ぶ者としておたがいを尊重し合いながら協力して学習する協同学習を奨励する仕掛けでもある。江利川は協同学習の基本的な原理ならびに導入法を以下の11項目にまとめている(9)。

1. 建設的な支え合い
2. グループ作りと机の配置
3. 小集団でコミュニケーション力育成
4. 個人の責任の明確化
5. ハイレベルな教材やタスクの設定
6. グループによる振り返り
7. 協同学習での評価法
8. 学びを深める教師に
9. 授業公開と教師の同僚性の向上

10. 自分の授業改革から全校的な改革へ

11. 保護者・地域住民の参加

個別の授業内容に重点を置いた1から8の項目のうち、今回の授業では4を除く、最初の5項目を積極的に採り入れたことになる。「グループ作りと机の配置」については、ディスカッションへの主体的参加の実現にかなり大きな影響をもつ（Baepler Ch. 1-2）ことを筆者自身もいままでに経験してきた。1グループのメンバー数は、江利川も薦めている上限4人、下限3人が、もっとも適していると経験的にも感じていたので、今回もそれを採用した。また、座席については4人が互いの顔を見ながら座り、なおかつワーキングスペースを共有できるように、自由に移動させ、向かい合わせることができる一人用の机が備えられている教室をつねに選んでいる。「建設的な支え合い」「小集団でコミュニケーション力育成」については、おたがいの人格を尊重し、他の受講生の自分とは異なる考え方や読解のしかたに耳を傾けることを強く奨励した。とくに受講者の英語の習熟度が均一でない状況のなかで、読解力に応じて各自が教師的役割を担ったり、教えてもらう役割を担ったりすることが期待されること、さらにはどちらの役割であっても、協同学習に大きな貢献をすることになること（Baepler Ch. 3）をくり返し説明した。個人だけでは困難と思われる「ハイレベルな教材やタスクの設定」をすることで受講者の協力を促す点については、現代イギリス小説を読解対象とすることで自然に達成されている。文学作品を英語学習の教材にすることについては、難解さを理由に否定的な意見がよく聞かれるが、協同学習を念頭に置いた場合は、むしろそのレベルの高さが充実した学習をお膳立てする働きをすることになる。なお、この授業では、大学生である受講者の主体性をできるだけ信じることとし、「個人の責任の明確化」はあえて行わなかった。同様に内発的動機づけの妨げになることを嫌い、「協同学習での評価法」についても、グループを競わせたうえでグループごとの成績評価をする競争原理的手法もあえて採用していない。この点は、筆者の過去の授業経験にもとづく判断である。「学びを深める教師に」は中長期的なプロジェクトの設定と見守りにかかわる項目だが、これは「グループによる振り返り」とともに今後の課題としたい。

今後に向けた課題

今回の授業では、学生自身にできるだけ自主的活動を促しながら、英文の基本的構造についてみずからの知識が不足している事項、あるいは知識はもっていても読解の際にその知識をじゅうぶんには活用できない事項に体験的に気づいてもらい、そのうえで教師がそれらについて明示的に説明し、理解を高めることを行った。本論では授業を振り返り、その目的、指導方法の選択のもつ意味を省察したが、その過程で浮かんできた今後の検討課題について最後にまとめてみたい。

この授業の今後の発展形態としては、まず直読直解に向けての直接的な指導の時間を増やす

ことが考えられる。今回の授業では、統語構造や文法についての説明を教師がいきなり与えるのではなく、受講者自身が自分の力でじゅうぶんに時間をかけてマキューアン作品の英文に取り組み、ディスカッションや小テストをつうじて、各自が英文読解力向上のためのポイントに体験的に気づくことを重視した。これについては意図したとおりの活動ができたと考える。

一方、多くの受講生たちが英文の基本的な構造の理解に難を抱えていることがはっきりしたことから、今後は英文読解への準備段階として、文法力を高めるための「タスク」(田中 199-221)を採り入れる可能性も考えてみたい。たとえば、自動詞と他動詞の区別について説明したあとに、読解対象の小説、今回であればマキューアン作品を考察したごくごく短い英文を書かせるという活動を採り入れ、そのなかで自動詞と他動詞の区別を実践するということが考えられるだろう(同様の試みについては、中村 69を参照)。卒業論文の執筆を視野に入れたアウトプット活動である。また、英英辞典の使用、英文多読活動などをくり返し勧奨したが、授業中にそうした活動を実際に行う時間的余裕がなかった。この点でも、授業時間中により具体的な指導あるいはタスクがあってもいいかもしれない。ただし、個別の授業のなかに英文読解力向上のために有益な活動のすべてを盛り込むことは不可能なので、複数の授業を組み合わせたカリキュラム・デザインの観点も必要になるだろう。

学生が主体となって行うグループでの活動についても、さらなる検討の余地がある。ひとつには、学生がじゅうぶんな時間外学習をできるかどうかにかかわる問題がある。毎回の授業は、対象となる英文を学生が自分なりに読み解いてきたうえで、読解に不安がある部分について同じグループのメンバーと話し合い、自由に教師に質問していいことになっている。しかし、実際には諸処の理由で授業時間外の学習が不十分になってしまうことも多かったようである。結果として、授業時間内活動にしわ寄せが来てしまい、ディスカッションが期待通りに深まらず、教師に質問する段階にまで至らないという状況が発生している場合があることがうかがわれた。また、理解があやふやなのは自覚していながらも、みづらかの読解力不足を恥じて教師に質問するのを忌避してしまう場合もあるようだ。これらが相まって、教師への質問がそれほど多くならず、理解が深まらないまま小テストを迎えるということもめずらしくないことがうかがわれた。そうした点を考慮すると、読解対象とする英文の適切な量の見極めにいっそう注意を払う必要があるかもしれない。

最後に、今回の授業のグループ・ディスカッションでは、同一の英文を毎回異なる観点から学習することを期待して、あえて毎回の授業で異なるメンバーのグループを組むこととした。所期の目的は達したが、一方で、グループ活動の振り返りがほとんどできなかったという短所も発生した。次の機会には、数回の授業にわたって同じグループで活動し、その最後に学生がみづからの協同学習を振り返る機会(中井 26)を設けることを模索してみたい。

引用文献

- Baepler, Paul, et. al. *A Guide to Teaching in the Active Learning Classroom: History, Research*. Kindle ed., Stylus, 2016.
- 江利川春雄『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』大修館書店, 2012.
- 萩野俊哉『英文法指導 Q&A—こんなふうに教えてみよう』大修館書店, 2008.
- 小野経男, 宮田学『誤文心理と文法指導』大修館書店, 1989.
- 斎藤栄二『英文和訳から直読直解への指導』研究社, 1996.
- 門田修平, 野呂忠司, 氏木道人編『英語リーディング指導ハンドブック』大修館書店, 2010.
- 白畑知彦『英語指導における効果的な誤り訂正』大修館書店, 2015.
- 田中武夫, 田中知絵『英語教師のための文法指導デザイン』大修館書店, 2014.
- 玉井健「リフレクティブ・プラクティス—教師の教師による教師のための授業研究—」吉田達弘他編『リフレクティブな英語教育をめざして』ひつじ書房, 2009, pp. 119-87.
- 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ編『英文読解のプロセスと指導』大修館書店, 2002.
- 中井俊樹『アクティブラーニング』玉川大学出版部, 2015.
- 中村哲子「戯曲から多様なアクティビティへ—『十二人の怒れる男』を教材として」日本英文学会（関東支部）編『教室の英文学』研究社, 2017, pp. 65-72.
- 原田範行「英語力の不十分な学生に、文学テキストを使って教えるために」日本英文学会（関東支部）編『教室の英文学』研究社, 2017, pp. 22-29.
- 吉田研作, 柳瀬和明『日本語を活かした英語授業のすすめ』大修館書店, 2003.