



岐阜大学機関リポジトリ

Gifu University Institutional Repository

英語科教育と英語文学研究(1) : 想像力の育成

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2020-06-15 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 仲, 潔, 林, 日佳理 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12099/79285

英語科教育と英語文学研究 (1)

—想像力の育成

How Can English Literary Studies Contribute to English Education? (1):

For Cultivating Imagination to the Other

仲 潔・林 日佳理

NAKA Kiyoshi・HAYASHI Hikari

1. はじめに—英語文学は不要か

英語という言語の背後にある社会／文化への理解、およびそれらに伴う言語表現の豊かさの源泉とは何であろうか。また、英語を用いてコミュニケーションをする際、表面的な言語表現以外に重要な要素とは何であろうか。その答えの一つを英語文学研究の成果から再考することが、本稿の狙いである。

平成元年度版の『中学校学習指導要領』に「コミュニケーション」という文言が登場して以来、日本の英語科教育は実用性へ傾倒してきた。もちろん、「グローバル化への対応」という文脈において、英語の実用性を重んじる傾向は理解できる。つまり、「コミュニケーションの手段としての英語」である。2019年に社会的話題となった大学入試への民間試験の導入やいわゆる四技能（読む力・書く力・聞く力・話す力）の導入は、「グローバル社会への対応」という位置づけで推し進められてきた。

さらに2016年3月には、文部科学省委託事業による「平成27年度 英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」（東京学芸大学 2016）、いわゆる「コア・カリキュラム」が公開された。同報告書において、「文学を学ぶこと」の重要性は否定されてはいない。しかしながら、「英語文学」と「異文化理解」を合わせて一つの領域とし、その上で「言語習得のために[...]文学を含む幅広い文化について理解を深める必要がある」（同: 215）とされた。また、文学を扱うことに否定的な「有識者」の見解も散見される。例えば、「英米文学という枠がもういらぬのでは？『異文化理解』の一部が英米文学では？」（同: 51）という「有識者」のコメントが掲載されている。翌2017年の最終報告書では、さすがに露骨な「文学の軽視」というカリキュラム変更が見て取れるほどではない（東京学芸大学 2017）。とはいえ、明らかに従来とは異なる位置づけを与えられたと言える。

英語に限らず、言語そのものは常に自らの意図を伝達しているだけではない。思いがけないひとことが相手を喜ばせたり、傷つけたりする。つまり、言語は伝達的な側面だけでは語り尽くすことはできない。また、全く同じメッセージであっても、その出し方／話の展開の仕方によって、伝わり方が異なることもある（学生の「話し方」や英語科教育法における模擬授業の展開などにおいて、事実を淡々と報告することが多く、そこにはストーリー性が見られない）。この場合、メッセージの受け手側がどのように「解釈するか」という視点が重要となる。「自己表現」が重んじられる昨今の英語科教育においては、この側面は軽視されやすいのではないかと（仲 2016）。

コア・カリキュラムが示され、学習指導要領が改訂されることにより、それらにおける英語科教育の実用性重視の指針を無視することはできない。とはいえ、学術的に見て補足すべき点がないというわけではない。本稿では、公教育における英語科教育を担う将来の英語教員にとって、不可欠となる視点のうち、英語文学研究の成果からその一端を示したい。

2. 英語科教育の目標とコミュニケーション能力の育成

教育現場に学術的知見を取り入れることの重要性を否定する者はいないだろう。しかしながら、とりわけ中学校段階においては、語彙や文法項目、授業時間数などのさまざまな制約により、学術的成果の全てを反映させることは非現実的である。また、教育場面でさまざまな問題に直面している英語教員にとっても、高度な学術的成果をそのまま取り入れることには、少なからぬ抵抗を産むことは想像に難くない。以上から、本節では学習指導要領をはじめとした公的資料をもとに、英語科教育の目標を確認する。それにもとづき、3 節において、英語文学研究の膨大な学術的成果のうち、どの側面をどの程度まで取り入れることが可能であるのかを探りたい。

はじめに、学習指導要領における英語科教育の目標を確認しておこう。

外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、簡単な情報や考えなどを理解したり表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

(文部科学省 2017a: 129)

上記は一文からなるが、その中に「コミュニケーション」という文言が二度用いられている。この目標に対し、次の三つが示されている。

- (1) 外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどを理解するとともに、これらの知識を、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能を身に付けるようにする。
- (2) コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、日常的な話題や社会的な話題について、外国語で簡単な情報や考えなどを理解したり、これらを活用して表現したり伝え合ったりすることができる力を養う。
- (3) 外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。

(同)

この三つの中にも「コミュニケーション」という文言は三度用いられており、中学校の英語科教育がいかに「コミュニケーション」を重視しているかが窺える。ただし、昨今のコミュニケーション観からすると、首肯しかねる部分もある。詳細については別稿に委ねるが(仲 2017)、ここでは本稿の関心事—英語科教育における英語文学の役割—に焦点を絞って言及しておこう。

ブルデュー(1991)が指摘したように、コミュニケーションにおける個々の発話の意味は、コミュニケーションの行われている「場」とは関係なく決定され得る。直接対話をしている相手やその相手の言語文化的な背景に対する、話し手側のイメージが影響するといっているのである。つまり、同じ語彙・文法を用いて、同じイントネーションで発話をして、その発話をした相手に対するイメージによって、発話の意味づけが異なるのである。

もちろん、英語科教育が「英語」という「言語」を教育の対象とする限り、言語的側面を重視するのは当然である。しかしながら、「コミュニケーション能力」を育成しようとなれば、言語以外のさまざまな要素にも目を向けざるを得ない。その中で、英語文学研究はどのように寄与しえるだろうか。このことを考えるうえで、次の三つの側面に注目することが有意義であると考えられる。すなわち、「(言語外) コミュニケーション(を読み取る)能力の育成」、「異言語や異文化に対する理解」、「異文化に接する態度の養成」である。次節では、これらの側面について、英語科教育の掲げる目標に英語文学の知識理解がどのように関わるかを論じていく。

3. 英語文学研究の知見は英語科教育にどのように貢献し得るか

前節では、英語科教育において「コミュニケーション能力」の育成が求められていることを確認し、それを育成するには言語表現にとどまらず、言外の意味への理解を深める重要性を指摘した。言外の意味を理解する力を育成するには、さまざまなアプローチがあり得るが、本節では文学研究の知見をもとに整理していく。

3.1 「(言語外) コミュニケーション (を読み取る) 能力の育成」と文学

私たちが言語（英語に限らない）を用いてコミュニケーションを図る場合、互いの発話の意味を決定する要素は、「発話された言葉」そのものにあるわけではない。伝統的な社会言語学が示してきたように、言語はその使用者の社会的要因（年齢差・性差・地域差など）が無意識のうちに反映される。また、近年のマルチリテラシー研究が主張しているように、言語に加え、視覚情報や聴覚情報、ジェスチャー、空間などの複合的な要素によって、発話の意味が決定される（例えば、New London Group 2000 など）。したがって、文部科学省が中学校の英語科教育において重視する「コミュニケーション能力」を真に実現しようとするのであれば、言語のみに固執するわけにはいかない。言語を使用する際に発話の「意味の構築」に影響を及ぼす要因（視覚・聴覚情報、発話された空間、他者との関係性、発話された社会・文化的文脈など）を理解した上で適切な意味の把握をできる力の育成を含んで然るべきだろう。

そのような複雑な目標に対して、英語文学という「言葉」で構成された作品の知識理解はどのように寄与することができるだろうか。そのカギは、文学だからこそ深い読み取りを可能にする「言外の意味」に注目することにある。もちろん、「言外の意味」は何も文学固有の要素とは言えないことは承知しているが、本稿の関心事はあくまでも「文学研究から英語科教育への貢献」に焦点を当てることにある。

文学作品における文章は、事実を伝えるニュースの文章や説明的な文章とは異なり、具体的な場面における登場人物たちの言動を伝えるものである。そこには感情を含む表現や比喩、アイロニー、しゃれなど、あいまいな要素が多分に含まれている。例えば、J・D・サリンジャー（J. D. Salinger）の『ライ麦畑でつかまえて』（*The Catcher in the Rye*, 1951）の一場面を見てみよう。まもなく高校を退学するホールデン少年が、老スペンサー先生にお別れの挨拶を言いに行き、人生とは何かについて講釈される場面である。

“Life is a game, boy. Life is a game that one plays according to the rules.”

“Yes, sir. I know it is. I know it.”

Game, my ass. Some game. If you get on the side where all the hot-shots are, then it's a game, all right—I'll admit that. But if you get on the *other* side, where there aren't any hot-shots, then what's a game about it? Nothing. No game.

(Salinger 1951: 13)

「人生は競技だとも、坊や。たしかに人生は、誰しものがルールに従ってやらなければならない競技なんだ」

「はあ。そうです。わかっています」

競技だってさ、クソくらえ。たいした競技だよ。もしも優秀な奴らがずっと揃ってる側についてるんなら、人生は競技で結構だろうよ—そいつは僕も認めるさ。ところが、優秀な奴なんか

一人もいない相手方についてたらどうなるんだ。そのときは、人生、なにが競技だい？とんでもない。競技でなんかあるもんか。）

(サリンジャー 1984: 16)

この場面は比較的平易な英語で書かれており、少なくとも表面的な文意を理解するのは容易であろう。しかし、なぜ一部の単語が斜体になっているのかという理由や、ホールデンの発話(“ ”内)と語り(地の文)で語られている内容の落差、また「競技 (game)」という言葉で表されている内容については、辞書を調べただけではわからない。登場人物の置かれている状況や、言葉遣いのニュアンス、強調や繰り返しから語り手の心情を想像することが求められているのである。つまり、言葉として書かれているものをもとに、そこに書かれていない「行間を読む」ことが求められるのだ。例えば、“Life is a game”という文を、“is”を強調し、さらに二度繰り返す老教師が、能力主義社会への従順な参加を勧める保守的な人物であるのに対し、反抗期のホールデンは、口では賛成しつつも腹の中ではくだけた言葉でけなしている、といったようなことを読者は物語の一部として理解するよう促されている。また、“But if you get on the *otherside*,”から始まる文章には、“you”を主語に一般的な話をしているようであり、実は高校を退学になり落ちこぼれていくホールデン自身が重ね合わされている。人生において「負け組」になってしまうかもしれないことに対する彼の不安と、そのようなカテゴリー自体を嘲笑し不安を払拭したいという願望が含まれているのである。これらのあいまいな解釈は、先の文章の中に単語としては出てこないが、この場面の会話を本当に理解するためには不可欠なものである。このような、「行間を読み取る」作業こそ、文学的な文章によって鍛えられる能力なのである。

もちろん、ホールデン少年の言動はフィクションであるが、現実言葉にやり取りするコミュニケーションの場面においても、この「行間を読む」能力は必須である。日常会話における発話が、その言葉通りの意味だけである場合はほとんどない。私たちは常に、相手が言葉を発するときの様子や声、表情や強調の度合いを読み取り、発言内容と合わせて補完的に理解している。そうしてこそ、はじめてコミュニケーションが成立したと言えるのである。そして、そこで使われる言語が、母語ではなく新しく習得しようとする言語である場合はなおさら、言語と合わせて、言語外のニュアンスを把握すること―「行間を読む」こと―を意識的に学ばなければならない。その点において、英語文学作品をじっくり読むことは、格好の素材を提供する。つまり、現実のさまざまなコミュニケーションのシミュレーションとして、相手の感情や背景を読み取る訓練ができるのである。

中学校の文部科学省検定済み教科書におけるダイアログの中には、場面を想定したやり取りの例が豊富にある。英語文学研究を通じて、上述したような「読み」を鍛えることで、このようなダイアログでさえ、より深い学びへとつなげられる可能性がある。例えば、話者の感情や状況、言外のニュアンスが明示されていないダイアログに、学習者たちが思い思いにそれらを設定し、さまざまな解釈を生み出す活動などが考えられる。あるいは、上記のホールデンの例のような、短く簡単な会話の場面を、文学作品から補助教材として取り入れ、発話者の動機や感情を想像させる活動などが考えられよう。

3.2 「言語や文化に対する理解」と文学

2節で見た目標(3)では、コミュニケーションの先にあるものとして「文化に対する理解」が挙げられているが、学習指導要領をはじめとした公的文書には「文化」についての明確な定義が与えられてこなかった。コア・カリキュラムが示す英語科教育の方針において、文学研究からの主たる貢献を「文化」としておきながら、これは奇妙なことである。とはいえ、コミュニケーション能力の育成にとって、「文化」を学ぶことに対してどのような期待を込めているのかを示す部分はこれまでもあった。例えば、平成20年度版『中学校学習指導要領解説 外国語編』では、「言語の仕組み、使われて

いる言葉の意味や働きなどが分かるようになることや、その言語の背後にある文化に対する理解を深めることが重要」(文部科学省 2008: 6) とある。また、公教育における評価規準の指針を示す『評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料』には、「一般的な知識や百科事典のような内容ではなく、技能の運用で求められる、言語の背景にある文化」、「理解をしていないとコミュニケーションに支障をきたすような文化的背景」(国立教育政策研究所 2011: 34) とある。平成 29 年度版『中学校学習指導要領解説 外国語編』においても、「外国語で他者とコミュニケーションを行うには、社会や世界との関わりの中で事象を捉えたり、外国語やその背景にある文化を理解するなどして相手に十分配慮したりすることが重要」(文部科学省 2017b: 10) と述べられている。これらを整理すると、「文化」を扱う上で留意すべき点は、次の 2 点に集約できる。

- ① 日英語の表現の違いの背景にある発想法の違い
- ② 英語を用いてコミュニケーションを図る上で有益な知識

ことばの働きを考えた場合、他者と見解／思いをやりとりする「伝達機能」がある。しかし、森住 (1992) が指摘するように、ことばの働きには、言語が異なることで現実の描写方法が異なるという「認識機能」、および言語が社会的要因(当該社会の言語文化、個人のアイデンティティーなど)と不可分に発達するという「関係機能」がある。上記の 2 点は、これらに該当すると見て良いだろう。

それでは、文学はこのような「文化」の扱いに対して、どのような貢献ができるだろうか。例えば、上記の①であれば、文化が違うことにより、物事に対するイメージも異なることがある。そのため、文化が違えば、同じ現象に対して異なる表現を用いたり、逆に同じ表現によって異なる現象を意味したりすることがしばしばある。文学的な読みにおいては、書かれている英文だけではなく、それが書かれた時代背景や登場人物同士の人間関係など、さまざまな要素から、各々の英文の意味が解釈され得る。とはいえ、基本的には言語が違うことによって現実の捉え方・表現の仕方が異なるというのは文学に固有のものではなく、言語学的な知見に負うところが大きい。他方、②であれば、そもそも文学作品ではさまざまな場面・状況をもとに描かれるために、テキスト自体が異文化の知識を提供することが少なくない。これらを考慮すると、文学的な読みがとりわけ②に対して貢献できる面があると考えられる。

このことを考えるために、インド系アメリカ人作家ジュンパ・ラヒリ (Jhumpa Lahiri) の短編集『停電の夜に』(*Interpreter of Maladies*, 1999) から、「セン夫人の家」(“Mrs. Sen’s”) という作品を見てみたい。この短編小説では、インドからアメリカの大学に教えに来ているセン教授の妻(セン夫人)が、アメリカ人の少年エリオットを放課後に自宅であずかる中で、さまざまな文化の違いが描かれる。例えば、食習慣の違い(魚を食べる習慣)や、婚姻関係(結婚指輪／額の印)、車の運転(右側／左側)などである。物語は、セン夫人が象徴するインドの文化に対して受容的なエリオット(に対して彼の母親は非受容的)に焦点を当てている。彼はセン夫人の調理の様子を以下のように観察する。

He especially enjoyed watching Mrs. Sen as she chopped things, seated on newspapers on the living room floor. Instead of a knife she used a blade that curved like the prow of a Viking ship, sailing to battle in distant seas. The blade was hinged at one end to a narrow wooden base. The steel, more black than silver, lacked a uniform polish, and had a serrated crest, she told Eliot, for grating. Each afternoon Mrs. Sen lifted the blade and locked it into place, so that it met the base at an angle. Facing the sharp edge without ever touching it, she took whole vegetables between her hands and hacked them apart: cauliflower, cabbage, butternut squash. She split things in half, then quarters, speedily producing florets, cubes, slices, and shreds. She could peel a potato in seconds. At times

she sat cross-legged, at times with legs splayed, surrounded by an array of colanders and shallow bowls of water in which she immersed her chopped ingredients.

[...]

She had brought the blade from India, where apparently there was at least one in every household. “Whenever there is a wedding in the family,” she told Eliot one day, “or a large celebration of any kind, my mother sends out word in the evening for all the neighborhood women to bring blades just like this one, and then they sit in an enormous circle on the roof of our building, laughing and gossiping and slicing fifty kilos of vegetables through the night.”

(Lahiri 1999: 114-15)

(めずらしいと思ったのは、セン夫人がものをすばすば切るところだった。居間のフロアに新聞紙を敷き、そこに坐って切るのだ。包丁ではない。はるかな海に乗り出すヴァイキングの軍船の舳先のように曲がっている刃物だった。その一端が細長い木製の台座に留められ、刃の角度が変わるようになっている。銀色というより黒に近く、輝きにムラがあって、先っぽにギザギザがついていた。すりおろすのに便利よ、と夫人は言った。

毎日、午後に行くと、夫人は刃の部分を上げて、カチッと一定の角度に固定した。鋭利な刃に手をふれないように正対して、両手にはさんだ野菜をぶつりと押し切る。カリフラワー、キャベツ、バターナットカボチャ……。一個が二個に、二個が四個に。たちまち花の形に、角切りに、薄切りに、千切りに。ジャガイモの皮むきもあつという間だ。あぐらをかいて坐ることも、脚を広げて坐ることもあつた。手近なところに水切りだの浅い鉢だのをならべていて、切った野菜を水にひたしていく。

[...]

インドから持ってきた刃物だった。どうやらインドでは一家に一つはあるらしい。「家族の結婚式とかねー」と、ある日エリオットに言った。「そういう大きなお祝いごとがあるとね、うちの母なんか、宵の口から近所じゅうの女に声をかけて、こういう道具を持って集まってもらうの。屋上へ出て、ぐるっと大きな輪になって、おしゃべりして笑いながら、五十キロの野菜を夜っぴて切り刻むのよ」

(ラヒリ 2000: 152-54)

ここでは、インドの家庭ではお馴染みの調理器具が、アメリカ人の少年エリオットの目を通して詳細に観察され、彼がそれに魅了されていることが「海賊船の舳先のような」という少年らしい、異国へのあこがれを含んだ比喻や、カットされる様子や具材の長大なリストによって示されている。このナイフはエリオットにとって異国の文化の象徴であるが、セン夫人にとっては故郷を思い出すものであり、インドの女性たちの生活の一場面へとイメージを広げるきっかけとなるものである。家庭内の身近な道具が異国へ、世界へとつながっていることをあざやかに想像させる場面である。

また、インド出身のセン夫人といると、エリオットには見慣れたアメリカの風景がまるで異なったように見える。以下は、セン夫人がアメリカの郊外では必須である自動車の運転に挑戦している場面である。

In India, she said, the driver sat on the right side, not the left. Slowly they crept past the swing set, the laundry building, the dark green trash bins, the rows of parked cars. Each time they approached the grove of pine trees where the asphalt loop met the main road, she leaned forward, pinning all her weight against the brake as cars hurtled past. It was a narrow road painted with a solid yellow stripe, with one lane of traffic in either direction.

“Impossible, Eliot. How can I go there?”

“You need to wait until no one’s coming.”

“Why will not anybody slow down?”

“No one’s coming now.”

“But what about the car from the right, do you see? And look, a truck is behind it. Anyway, I am not allowed on the main road without Mr. Sen.”

“You have to turn and speed up fast,” Eliot said. That was the way his mother did it, as if without thinking it seemed so simple when he sat beside his mother, gliding in the evenings back to the beach house. Then the road was just a road, the other cars merely part of the scenery. But when he sat with Mrs. Sen, under an autumn sun that glowed without warmth through the trees, he saw how that same stream of cars made her knuckles pale, her wrists tremble, and her English falter.

“Everyone, this people, too much in their world.”

(Lahiri 1999: 120-21)

(インドではね、運転席は左じゃなくて右なのよ、と言った。のっそりしたスピードで、ブランコと、洗濯場と、ダークグリーンゴミ箱と、停まっている車の列を通過した。松林のところであスファルトの環状通路が本道に接する地点にさしかかるたびに、夫人は思いきりブレーキに体重をかけて、走り抜ける車をやり過ごした。べつとりと黄色い線が引かれた片側一車線の狭い道だった。

「だめだわ、エリオット。どうやったら合流できるんでしょ」

「ほかの車が来ないときじゃないと」

「スピード落としてくれたってよさそうなもんだわ」

「いま、大丈夫みたいだ」

「だって、ほら、あの右から来てる車。そのうしろにトラックでしょ。それに、ほんとうは単独で一般道へ出ちゃいけないんだもの」

「曲がったら、すぐ加速するんだよ」エリオットは言った。そのように母はやっている。母の運転で、夕方の道を海岸の家へ帰るときは、いかにも簡単なことに思われた。道は道でしかないし、ほかの車は風景の一部でしかない。でも、暖かみのない秋の木洩れ日のなか、セン夫人の横で助手席にいと、まったく同じ車の流れが、夫人にとっては、握った手まで青ざめ、手首が震え、英語がおかしくなるほどのものであるようだ。

「この人、みんな、自分だけ世界にいる」

(ラヒリ 2000: 160-61)

この場面では、インド出身のセン夫人がアメリカの交通事情になかなか適応できないことが描かれる。合流を許してくれない車の列に、アメリカ社会に溶け込めない移民の苦悩を読み込むことも可能だろう。しかしもっとも注目すべきなのは、アメリカ人の少年であるエリオットがセン夫人に見えている景色を想像していることである。車の運転の仕方の違いをきっかけに、エリオットはセン夫人がアメリカで感じている不安やさみしさへと思いをはせるのだ。

このような文学的文章に触れることによって涵養されるのは、単にインドではそのような調理器具を使うとか、車は道路の左側を走るといった雑学的な知識ではなく、それらの小さな違いをより大きな違いへとつなげていく想像力である。その点において英語文学研究は、異文化理解の一部であるというよりは、異文化理解の要素を含みながら具体的な場面や状況への登場人物の感情的な反応を通して考えさせるものとして、英語教員養成において貢献できるといえるのではないだろうか。

3.3 「異文化に接する態度の養成」と文学

日本人の多くが英語を用いてコミュニケーションを図るのは、異文化・異言語を背景に持つ者との対話であろう。英語の世界的普及により、英語の担い手はイギリスやアメリカといった典型的な英語圏の人びとだけではない。現在では、さまざまな英語の担い手が、各々の生まれ育った言語文化的環境を背景に、英語を用いている。このような「国際共通語としての英語」という立場は、コア・カリキュラム以降に示された英語科教育の方向性でもある。『学習指導要領解説 外国語編』においても、「英語は世界中で広く日常的なコミュニケーションの手段として使用され、その使われ方も様々であり、発音や用法などの多様性に富んだ言語である」（文部科学省 2017b: 28）と明記されている。

異文化・異言語を持つ者との対話において、カルトンらが主張する「異文化間性」という概念は重要である。異文化間性とは、「異なる文化が出会い接触するところから生まれるもので、相互のやり取りを伴う（これがまさに異文化間と形容される）付き合いやインタラクションの総体」（カルトン 2015: 9）のことをいう。カルトンによれば、「異文化間教育を通じて学習者は、他者を認め、自らの心を開き、他者の考え方に思いをめぐらせ、『自分のものの見方が唯一の見方』という思考から抜け出し、他者は異なっているとの考えを受け入れ、その違いも正しいものと理解できる」（同: 10）そうである。また、西山（2015）によると、「異文化間教育とは異なる他者を必ずしも理解可能な対象として措定するものではない」（同: 66）。そして、「認知能力による理解を超える場合も」想定し、「そのような場合にあたっての態度を学ぶ」（同: 66-67）という性質である。

上述のように、『中学校学習指導要領解説 外国語編』によれば、「外国語で他者とコミュニケーションを行うには、社会や世界との関わりの中で事象を捉えたり、外国語やその背景にある文化を理解するなどして相手に十分配慮したりすることが重要」（文部科学省 2017b: 10）なのであった。仲（2017）でも指摘したが、こうした学習指導要領が示すコミュニケーション観には、英語を用いてコミュニケーションを図れば、その先にお互いが「分かり合える」という無邪気な未来が想定されている。しかし、現実には他者と分かり合えない結末は、十分にあり得る。その意味において、英語科教育が「コミュニケーション能力の育成」という目標を達成しようとするならば、異文化間性を取り入れる必要がある。つまり、未知なる情報に出会ったときに、エスノセントリックに判断するのではなく、多角的に考え、解釈する力の必要性である。さまざまな価値観が錯綜とし、ことばの交換が為される「グローバル」な環境においては、異文化間性は不可欠な要素といっても過言ではなからう。学習指導要領の解説書にある「相手に十分配慮」をすることを具現化するのであれば、なおさらである。

このような力を、英語科教育を通じて育成するのであれば、文学作品や文学研究の成果から学ぶことが少なくないはずである。なぜなら、文学はいつの時代も「分かり合えない他者」の言葉を想像する営みでありつづけてきたからである。文学の世界では、ポストコロニアル文学ⁱやマイノリティ文学ⁱⁱ、移民文学ⁱⁱⁱやクィア文学^{iv}など、「他者」という概念はいろいろなカテゴリーで論じられてきた。それらに共通するのは、読者にみずからの生活において経験することのない「他者」の視点を、言語を通じて、疑似的に体験させることにあるといえるだろう。そして、文学作品において出会うそうした「他者」の視点は、英語文学という範囲の中においても、決してイギリス、アメリカのマジョリティの視点のみならず、旧植民地出身の作家や英語圏以外からアメリカなどに移民し英語で書いている作家たちの視点をも反映している。近年ますます多様な作品を生み出しているこれらの多国籍な英語作家たちの作品群は、世界中で使用される英語を軸に、さまざまな文化的背景を描き出し、外国の状況を考えるための非常に幅広い材料を提供してくれる。

また、近年の文学研究のひとつの潮流として挙げられるアフェクト（情動）理論^vや共感への注目も、英語科教育の中での英語文学が果たす役割において、興味深い知見を与えることができる。スザンヌ・キーンが *Empathy and the Novel* の中で述べるように、文学作品（とくに小説）が涵養する「共感

(empathy)」の能力は、決して他者との差異を打ち消すことを目指すのではなく、「他者が感じていると想像される感情 (“we feel what believe to be the emotions of others”）」を他者と「ともに感じる (“feel with”）」ものであり、一方的な他者へのあわれみを指す「同情 (sympathy)」とは区別される (2007: 5-6)。つまり小説は、一方的に感情の同一化を押し付けるのではなく、他者の他者性を尊重しながらその違いを想像力によって感じる力を自然と身につけさせるのである。文学作品が育むこのような共感の能力こそ、英語科教育が「コミュニケーション」や「異文化理解」において目指す、他者理解の態度を養成する上で大いに貢献し得る部分である。そのような態度は、事実を客観的に述べる文章や、世界の状況を知識として提供する文章によっては、身につけることはむずかしいであろう。むしろ、登場人物という「他者」の感情を、言葉で（とりわけ異言語で）取り入れ、想像することを可能にさせる文学作品の研究において、培うことのできるものなのではないだろうか。その意味で、英語文学研究は、英語学や社会言語学の広範な知識と合わせて、より包括的な能力を備えた教員の養成に貢献できると考えるものである。

4. おわりに一想像力をもつ教員を育てるために

昨今の英語科教育における文学軽視の風潮に対して、本稿では英語文学の知識や素養が英語科教育にさまざまな側面で貢献できることを論じてきた。学習指導要領が求めるコミュニケーション能力の育成という面では、英語を用いたコミュニケーションを、言語以外の要素にまで想像を促すような場面のシミュレーションとして、文学的な叙述の技法や読解方法を身につけることが有益である。また、異文化理解の面では、文学作品の中で扱われる内容だけでなく、異文化に遭遇した登場人物の感情的な反応を通して、異文化に接する際の態度の涵養と、共感的な能力の育成に役立つことを示した。

実際の英語教員採用試験において、文学的な知識（作品名や作者名など）が問われることは決して多くはなく、また中学校の教育現場でも文学的なテキストを教材として授業を構成することは少ない。しかし、だからといって英語科教育に英語文学が必要ないとは到底言うことができないだろう。なぜなら、これまで論じてきたように、英語文学が得意とするのは、短期的に有用な知識を身につけさせることというよりは、英語という言語が具体的に人々の感情や状況を絡めて使われる事例に豊富に接することによって異なる文化を持つ人々とのより深いコミュニケーションを可能にするという、長期的な展望を与えることだからである。このような特性を理解することによって、英語教員の文学軽視が少しでも是正されることが期待される。その先には、より深い見識をそなえた英語教員が教育現場を支える未来がある。

ⁱ 政治的独立の前後を含めた植民地経験を扱う文学。帝国主義、西洋中心主義の批判を主軸とする。

ⁱⁱ ヨーロッパ系白人作家がメインストリームを占めるアメリカ文学において、非白人の作家がみずからの民族性やルーツを意識的に描いた文学。とくに、マジョリティからの差別や排除を描く。

ⁱⁱⁱ 他国からアメリカへ移住した作家による、あるいは移民体験を扱った文学。

^{iv} 性的マイノリティ（同性愛、トランスジェンダー、バイセクシュアル等）の主題を扱う文学。異性愛主義を問題化する。

^v 近代的な個人が所有するとされてきた感情 (emotion) とは区別される、個人の制御の及ばない間主観的な心的強度 = 情動 (affect) に注目し、芸術を論じる理論 (遠藤 2017)。

【言及文献】

- ブルデュー, ピエール. (1991) 『話すということ』 藤原書店.
- カルトン, フランシス. (2015) 「異文化間教育とは何か」 西山・細川・大木 (編)、pp.9-22.
- 遠藤不比人. (2017) 『情動とモダニティ—英米文学／精神分析／批評理論』 彩流社.
- 平田オリザ. (2012) 『わかりあえないことから—コミュニケーション能力とは何か』 講談社現代新書.
- Keen, Suzanne. (2007) *Empathy and the Novel*, Oxford UP.
- 国立教育政策研究所. (2011) 『評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料 (中学校 外国語)』 国立教育政策研究所教育課程研究センター.
- Lahiri, Jhumpa. (1999) *Interpreter of Maladies*, Houghton Mifflin Harcourt.
(ジュンパ・ラヒリ (2000) 『停電の夜に』 小川高義訳、新潮社.)
- 文部科学省. (2008) 『中学校学習指導要領解説 外国語編』 開隆堂出版.
- . (2017a) 『中学校学習指導要領』 東山書房.
- . (2017b) 『中学校学習指導要領解説 外国語編』 開隆堂出版.
- 森住衛. (1992) 「英語教育題材論 第7回 ことばに係わる題材」 『現代英語教育』 第29巻 第7号: 30-31. 研究社出版.
- 仲潔. (2016) 「〈英語学／英米文学は不要〉という言説を問う」 『社会言語学』 (「社会言語学」刊行会) 16号: 95-118.
- . (2017) 「期待はずれの学習指導要領」 藤原康弘・仲潔・寺沢拓敬 (編著) 『これからの英語教育の話をしよう』 pp.101-36、ひつじ書房.
- . (2019) 「英語教育を越えて—異文化間教育は幸福に満ちているか」 西山教行・大木充 (編) 『グローバル化のなかの異文化間教育—異文化間能力の考察と文脈化の試み』
- New London Group. (2000) “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures.” *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, edited by B. Cope, Routledge.
- 西山教行. (2015) 「異文化間教育はどのように生まれたか」 西山・細川・大木 (編)、pp.62-72.
- 西山教行・細川英雄・大木充. (2015) 『異文化間教育とは何か—グローバル人材育成のために』 くろしお出版.
- Salinger, J. D. (1951) *The Catcher in the Rye*, Little, Brown.
(J. D. サリンジャー (1984) 『ライ麦畑でつかまえて』 野崎孝訳、白水社.)
- 東京学芸大学. (2016) 『文部科学省委託事業「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」平成27年度報告書』
- . (2017) 『文部科学省委託事業「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」平成28年度報告書』