

協同学習をとり入れた英語教育における
異文化理解への取り組み
——イギリス史に関する文献を題材として——

菱田 信彦*

Cross-cultural Understanding through Cooperative Learning
in an English Course
Based on Documents of British History

Nobuhiko HISHIDA

要 旨

本論では、「協同学習」の方法論にもとづき、高等学校の英語の授業を想定して、イギリスの歴史・文化に関する英語文献を講読し、また、その内容についてプレゼンテーションを行うことによって、異文化への理解を深めることを目的とした授業計画を提示する。協同学習とは、教員による一方的な講義ではなく、生徒によるグループ活動による学習であり、グループ内でのコミュニケーションを活発にし、メンバーそれぞれが自分の役割に責任を持つことで学習効果を最大限に高めようとするものである。

近年、英語の習得のために英語圏の文化についての理解を深めることの必要性が叫ばれ、また、単に英米の文化を知るだけでなく、それをグローバル社会におけるさまざまな社会問題、「グローバル・イシュー」への関心を高めることにつなげる可能性が注目されている。本論では、このような目的に適した教材として、イギリスのよく知られた児童文学作品について、それが書かれた時代の社会的・文化的背景、そして作品に反映された階級、ジェンダー、エスニシティなどの社会問題について分析した英語論文をとり上げ、その論文の一部をグループ学習によって和訳し、作品や論文をどのように理解したか、自分たちがどう感じたかをプレゼンテーションするという課題を構想した。

高等学校3年次の選択科目で計15回の授業を実施するという想定で授業計画を作成している。まだ実際の授業での試行に至っていないが、今後部分的にでも授業に導入してその効果を検証し、改善につなげたい。

キーワード：英語教育、高等学校、異文化理解、イギリスの歴史・文化、協同学習

*教授 英文学

はじめに

本論では、「協同学習」の方法論にもとづき、高等学校の英語の授業を想定して、イギリスの歴史・文化に関する英語文献を講読し、またその内容についてプレゼンテーションを行うことによって、異文化への理解を深めることを目的とした授業計画を提示する。

英語教育において、英語が話されている地域の文化や社会について学ぶことは、英語という言葉を理解し、その用法を習得するために不可欠であると考えられる。藤居は異文化理解と英語学習の関係について次のように論じている。

外国語学習においては、その言語圏の文化を学ぶことが必要不可欠であると考えられてきた。例えば、Hall (1959) は、文化がコミュニケーションであり、言語習得が文化習得であると述べている。また、Samovar, Porter, and Jain (1981) は、文化とコミュニケーションが、思考やメッセージのコード化、メッセージが発せられ認識され解釈される状況等において不可分であると述べている。(藤居 114)

協同学習は、英語学習の様々な分野で効果を発揮する手法だが、このような異文化理解に重きを置いた学習においてとくに有効であると考えられる。協同学習とは、大場によれば「グループ学習活動であるが、そこではグループ内の学習者間のよい人間関係に基づく情報交換によって学習が成立し、また、各学習者が自分自身の学習に責任を持ち、仲間の学習を最大限に高めようとする」ものである(大場 178)。また大場は、Johnson, Johnson, and Holubec (2002) にもとづいて、その5つの基本構成要素を次のように提示している。

- (1) 肯定的相互依存 (互惠的な協力関係)：個人の成功はグループの成功と結びついており、グループが成功すると個人も成功する。グループの目標を達成するために、お互いに助け合い、尊重し合うこと。
- (2) 促進的な相互交流 (対面的-積極的相互作用)：課題の遂行のために、対面して、お互いに積極的に援助し合うこと。グループの各メンバーは、学ぶためのお互いの努力を認め、励まし合うこと。
- (3) 個人とグループの責任：目的達成に対する個人とグループの責任。グループの各メンバーがグループ活動に貢献する責任があることを自覚し、個人も仲間も確実に達成すること。

協同学習をとり入れた英語教育における異文化理解への取り組み

- (4) 社会的技能（スキル）の獲得・使用：グループのメンバーとうまく活動するために必要な、対人関係技能（ソーシャル・スキル）やグループ・スキルを意識的に身につけること。
- (5) グループの改善の手続き（振り返り）：個人と仲間の成果を評価すること。個人とメンバーのどの行為がグループに役立ち、どの行為が役立たなかったかを明らかにすること。（大場 178）

この授業計画では、よく知られたイギリス児童文学の歴史的背景について論じた論文を、そのごく一部ではあるが、原文で講読し、日本語に翻訳し、作品の時代背景について調べた上で論文の内容を理解し、理解したことをまとめてプレゼンテーションを行うという課題を想定している。これは、絵本やアニメ、映画にもなって身近に接しているイギリスの児童文学作品に、思いもよらぬ複雑な社会背景があり、奥深いメッセージを秘めているという「驚き」を味わうことを通して、イギリスの社会や歴史・文化への関心を醸成し、英語という言語のより深い理解へとつなげることを目的としたものである。

さらに、この課題は協同学習の実践としても意義がある。まず、上述のように英語論文の一部を講読して発表するというかなり高度な課題であり、これを高校生が一人でクリアすることは難しく、グループでの活動が前提となるため、上で大場が提示している(1)の条件を満たす。また活動内容が多岐にわたり、しかもそれぞれを連携させる必要があるため、メンバーどうしの密接かつ積極的なコミュニケーションが欠かせないので(2)および(4)の条件を満たす。さらに英文の講読と翻訳、背景調査、プレゼンテーション準備など役割を分担し、それぞれが責任をもって遂行せねば達成できない課題なので(3)の条件を満たす。そしてその成果は、得点やタイムといった一面的な基準ではなく、多様な要素によって評価されるべきものである。したがってそれぞれのメンバーに自分の得意分野を活かす余地があり、それぞれの分野において評価されうる。したがって(5)の条件を満たす。このように、この課題は協同学習のモデルケースとして非常に有意義なものとなる可能性を秘めている。

この課題は私が大学のゼミで行っているものに手を加えて作成したため、私は当初、高校生にはやや内容が高度すぎるかもしれないと思い悩んだ。しかし江利川によれば、英語科において協同学習が実りの少ないものになる理由の多くは、日本の英語教材に「内容がない」ものが多いためだという（江利川 27）。江利川はさらに次のように論ずる。

英語科において「背伸びとジャンプ」（卓越性）をともなう質の高い学びを実現するため

には、語彙や文法・文型といった「共有の課題」を協同的にトレーニングし合うのみならず、平和、民主主義、人権、環境、言語文化、人間愛、文学などの内容豊かな教材を掘り下げて扱うことが必要です。(江利川 27)

そのためこの課題では、イギリスの児童文学にまつわる階級、ジェンダー、エスニシティなど、高校生が日頃あまり接しないであろう社会的な問題を扱った文献をあえて選んだ。また大学では、私が多少バックグラウンド的知識を供給しているとはいえ、多くの学生は個々人でこの種の課題にとり組んでいるので、高校生であってもグループでとり組むならばそれほど無理はないと思われる。

塩澤・吉川・石川は、英語教材における「グローバル・イシュー」導入の取り組みについて論じている。彼らは、近年の英語教育において、「異文化理解」をただ英米の文化を知ろうとするだけにとどまらず、グローバル時代の国際問題の理解や「平和の文化」醸成につながるものとしようとする試みが見られることを指摘し、次のように論ずる。

教材内容にかつては英米文化の理解のための題材がよくとりあげられていた。しかし、地球的課題への理解をはかり、その解決のために人びとが社会に参与していくことができるよう教育をすすめるという観点から、環境や開発、人権ならびに平和に関する題材を取りあげる提案がある。それはいわば「平和の文化」の内容を英語教材に反映しようという営みであったともいえる。(塩澤・吉川・石川 89)

本論の課題でとり上げている作品はすべてイギリスの児童文学だが、けっしてイギリスのことばかり扱っているわけではない。むしろ、イギリスの児童文学作品にさまざまな形で「非英語圏」の人々や文化が描かれ、重要な役割を果たしていることに気づかせることを通して、グローバル社会の諸問題に目を向けるきっかけとなるような教材を選んだ。

授業の対象としては、高等学校普通科の3年次生で、英検準2級程度と英語力は標準的だが、英語圏の文化や異文化間コミュニケーションに関心を持っている生徒を想定する。そのような生徒が20名程度、3年次のいずれかの学期に選択科目として15回程度の授業を受けるという設定で授業計画を作成する。この授業計画は3つの作品を題材として3部構成で作られているので、もし時間割等の関係で15回の授業回数を確保することが難しければ、部分的に実施することも可能である。なおこれは、上述のとおり、筆者が大学での指導経験にもとづき仮想的に作成したもので、高等学校での検証を経たものではないことをご了承いただきたい。

課題の構成

この授業計画では3つのイギリス児童文学作品を題材とし、それぞれについて論じた論文を主なテキストとして展開する。作品は1. 『不思議の国のアリス』(Lewis Carroll, *Alice's Adventures in Wonderland*, 1865), 2. 『クマのプーさん』, 『プー横丁にたった家』(A. A. Milne, *Winnie-the-Pooh*, 1926 / *The House at Pooh Corner*, 1928), 3. 『ハリー・ポッターと死の秘宝』(J. K. Rowling, *Harry Potter and the Deathly Hallows*, 2007) である。この3つを選んだのは、時代的にできるだけ広い範囲にわたる作品を扱いたかったことと、アニメや映画などで生徒にとっても親しみのある作品だと考えたからである。

20名の生徒を4名ずつA, B, C, D, Eの5つのグループに分け、それぞれのグループに論文から1つのパッセージを割り振って和訳させる。以下に、それぞれの作品について講読するパッセージと、授業内での活動の進行を記す。なお各パッセージの後に筆者による試訳を付記した。

1. 『不思議の国のアリス』

(1) 事前準備

- ① 斉藤美加『英米児童文学を読む：アリスから湾岸戦争まで』の22-23ページを全員にコピーで配布し、作者ルイス・キャロルについて概説的な知識を与える。
- ② この作品は11章構成なので、福音館文庫『ふしぎの国のアリス』(生野幸吉訳)を各グループに2~3章ずつ担当させ、担当部分のあらすじを作成するよう指示する。
- ③ TV映画『不思議の国のアリス』(ニック・ウィリング監督, テイナ・マジョリーノ主演, 1999年)のうち、講読する論文にとくに関連があると思われる場面をDVDで視聴する。

(2) 作品理解

- ① 各グループに作品の担当部分のあらすじを紹介させる。
- ② 作品のストーリーやキャラクターをどのように理解したか、それまでアニメなどで知っていたイメージとどう違ったか、気になった点があったかなどをグループ内で話し合わせ、代表者1名に発表させる。
- ③ 作品の一部(下に引用)を講読する。グループワークは行わず、生徒を順に指名して少しずつ訳読させていく(前もってテキストを配布して準備させてもよい)。

“Who are *you*?” said the Caterpillar.

This was not an encouraging opening for a conversation. Alice replied, rather shyly, “I—I hardly know, Sir, just at present—at least I know who I *was* when I got up this morning, but I think I must have been changed several times since then.”

“What do you mean by that?” said the Caterpillar, sternly. “Explain yourself!”

“I ca’n’t explain *myself*, I’m afraid, Sir,” said Alice, “because I’m not myself, you see.”

“I don’t see,” said the Caterpillar.

“I’m afraid I ca’n’t put it more clearly,” Alice replied, very politely, “for I ca’n’t understand it myself, to begin with; and being so many different sizes in a day is very confusing.”

“It isn’t,” said the Caterpillar.

“Well, perhaps you haven’t found it so yet,” said Alice; “but when you have to turn into a chrysalis—you will some day, you know—and then after that into a butterfly, I should think you’ll feel it a little queer, wo’n’t you?”

“Not a bit,” said the Caterpillar.

“Well, perhaps *your* feelings may be different,” said Alice: “all I know is, it would feel very queer to *me*.”

“You!” said the Caterpillar contemptuously. “Who are *you*?” (*Works* 48-49)

これは、第5章でアリスがイモムシと会話する場面からの引用である。ここを読む理由は、この後講読する論文で取り上げられていることに加えて、キャロル独特の文体や表現の理屈っぽさがはっきり示されている場面なので、ここを精読して作品の雰囲気をつかむためである。

(3) 作品の社会的背景

- ① 新井潤美『階級にとりつかれた人びと：英国ミドル・クラスの生活と意見』、第2章「ヴィクトリア朝——せせこましい道徳の時代」の29-38ページを各グループに2~3段落ずつ担当させ、内容を要約させてグループ代表に発表させる。
- ② 発表をふまえ、教員がヴィクトリア時代の社会や教育、女性の立場などについて基礎的な知識を与える。女子教育のテキストとして用いられた「コンダクト・ブック」についても解説する

- ③ Elaine Ostry, “Magical Growth and Moral Lessons; or, How the Conduct Book Informed Victorian and Edwardian Children’s Fantasy” のコピーを配布し、下の5つのパッセージを訳読すべき部分として指定する。各グループにパッセージを割り当てる。
- ④ 教員は論文全体の趣旨を簡潔に説明し、訳文の作成について必要な指示を与える。

【Passage 1】

Alice arrives in Wonderland eager, above all, to have conversations — lacking in the book her sister was reading — to learn from its inhabitants and, in turn, show off her own knowledge. However, they usually do not care to talk to her, and they teach her nothing. In other words, Alice arrives ready for what she is used to, the instructional dialogue, but the creatures do not play the roles of Mamma or Aunt. In fact, they are not interested in guiding her at all, and their dialogues are nonsensical rather than meaningful. (Ostry 35)

[アリスは不思議の国へ到着したとき、何よりも（姉の読んでいた本の中になかった）会話をしたい、住民たちからいろいろ教えてもらい、代わりに自分の知識をひけらかしたいと願っている。しかしながら、住民たちはたいてい彼女と話をしたがるしないし、彼女に何も教ええない。いいかえれば、アリスは彼女が慣れ親しんだもの、すなわち教育的対話を期待してやって来るのである。しかし生き物たちはお母さんや叔母さんの役割を果たさない。実際、彼らはアリスを導くことにまったく関心がないし、彼らの対話は有意義どころか無意味である。]

【Passage 2】

In Caupé’s *Elementary Dialogues for the Improvement of Youth* (1792), the tutor asks,

[d]o you not suppose that, instead of creeping ignobly, adhering to a leaf for nourishment, she rejoices to find herself suddenly changed into a being much more beautiful and lively . . . Do you not likewise imagine, that the caterpillar would have previously exulted, could she have foreseen (sic) her delightful metamorphosis? . . . How fear to be one day changed from reptile caterpillars into glorious butterflies; from men into angels? (184, 191)

Kingsley writes in *The Water-Babies* that “we are here but as the crawling caterpillar, and shall be hereafter as the perfect fly” (44). However, when Alice suggests that the Caterpillar will

feel strange when it changes into a butterfly, the Caterpillar only says, “Not a bit” (41). This caterpillar is aware of, but hardly exultant about, this coming change, and Carroll thus mocks this trope of moral literature. (Ostry 37)

〔コープの『若者を改善するための初歩的対話』で、教師は次のように問いかけている。

自分が突然、卑しく這い滋養を求めて葉にとりつくのではなく、はるかに美しく活動的な存在に変わっているのに気づいて、彼女は歓喜すると思わないかね？ …同様に、もしイモムシが彼女の喜ばしい変容をあらかじめ知っていたとすれば、ワクワクしてそれを待ち望むだろうと想像できないか？ …這いまわるイモムシが輝かしいチョウになる日を、そして、人間が死によって天使になる日をなぜ恐れねばならないのだろうか。

キングズリーも『水の子』で、「私たちはここ（現世）では這いまわるイモムシにすぎないが、やがてあちら（来世）で美しく飛翔するものとなる」と述べている（44）。しかしながら、アリスがイモムシにいずれチョウになるときは妙な気分がするだろうと示唆するのに対し、イモムシは「ちっとも」と述べるだけである（41）。このイモムシは来るべき変化に気づいてはいるが、ワクワクしている様子はない。キャロルはこうして道徳的テキストの言説を嘲っているのである。〕

【Passage 3】

Missing instructive dialogues and adult guides, Alice talks to herself. However nonsensical, her dialogues with herself are often more meaningful than the ones she has with the authoritarian but not authoritative creatures, as she attempts to understand herself and work out her ambivalent feeling towards change. She has, in fact, internalized the instructive dialogue. As Carroll tells us, Alice was in the habit of pretending to be two people — by which, it seems, she was in the habit of being both the authority and the child. When trapped in the White Rabbit’s house, she engages in an argument with herself, “taking first one side and then the other, and making quite a conversation of it altogether” (59). Carroll mocks moral instruction by stating that “[s]he generally gave herself very good advice (though she very seldom followed it) . . .” (15). (Ostry 38)

〔教育的対話や大人の導きが得られないので、アリスは自分自身と話をする。たとえナンセンスなものであっても、彼女の自分自身との対話は、自分を理解し変化への相矛盾する感情

と折り合いをつける上で、権威を振りかざすが頼りにはならない他の生き物たちとの対話よりもしばしばより有意義である。実際、彼女は教育的対話を内面化している。キャロルが記すように、アリスには2人の人間のようなふりをする癖がある——それはつまり、権威者と子どもの両方を演じる癖、ということのようだ。白ウサギの家の中で体がつかえて動けなくなったとき、彼女は自分と議論を始め、「まず一方の側に立って話し、続いて相手側に立って、1人で会話をまるごと作り上げ」た(59)。キャロルは「彼女はたいてい自分にとってもいいアドバイスを与えました(もっともそれに従うことはめったにありませんでしたが)」と述べることによって、モラル教育をからかっている(15)。

【Passage 4】

She learns how to control these changes herself: “I’d nearly forgotten that I’ve got to grow up again! Let me see — how *is* it to be managed? I suppose I ought to eat or drink something or other . . .” (39). The Caterpillar shows her that she cannot rely on any authority figure to help her understand this strange growth. Like any adult, it only leads her so far: it does not tell her which side of the mushroom will make her grow, and which will make her shrink. Alice figures out for herself how to determine this and, when she again nearly kills herself by eating too much of the shrinking substance, finally learns to be moderate. (Ostry 39)

〔彼女はこれらの変化を自分でコントロールするやり方を身につける。「また大きくならなきゃいけないのを忘れるとこだった！ えーっと、どうしたらいいのかしら。何かを食べるか飲むかすべきなんだと思うんだけど…」(39)。イモムシの一件で、この奇妙な成長を理解するにはどんな権威者にも頼るわけにいかないということが彼女にはわかっている。他の大人と同様、イモムシは彼女をある程度までしか導かない。キノコのどの側を食べれば大きくなり、どの側を食べれば小さくなるのかということは教えないのである。アリスはこの問題に結論を出す方法を自分で考え、小さくなる方のかけらを食べすぎて死にかけたあげく、やっとのことでちょうどいい食べ方を知る。〕

【Passage 5】

She has become rebellious and independent in both thought and action. She moves from being a passive actor eager to please and impress, unable to control her own growth or social relations, to being an active participant in the fantasy world, increasingly sure of herself. The lack of reliable guides emphasizes Alice’s need to assess and control situations. Like Tom, she

outgrows her underground world; unlike him, this development occurs through rebellion and independence. Carroll takes the morality of former children's literature and of the conduct book and satirizes it. He mocks the adult world in general, the adult guide in particular. By doing so, he grants much more independence to the child: through Alice, we get children who raise themselves instead of being cultivated. (Ostry 40)

[彼女は考え方も行動も反抗的で自立的になっている。相手を喜ばせて良く思ってもらおうとすることにばかり熱心で、自分の成長や対人関係をコントロールすることができない受動的な人物だった彼女は、しだいにこのファンタジー世界の積極的な構成員となり、どんどん自信を深めていくのである。頼りになる導き手がいないことは、アリスが自分で状況を判断し、コントロールすることの必要性を際立たせる。『水の子』のトムと同じように、彼女は成長することによって地下世界から脱する。だがトムとは違い、彼女の発達は反抗と自立を通して実現する。キャロルは彼以前の児童文学やコンダクト・ブックの道徳観をとり上げ、それを風刺している。そうすることによって、彼ははるかに大きな自立性を主人公に与えた。アリスを通して私たちは、誰かに涵養されるのではなく、自分自身を育てる主人公たちを得たのである。]

(4) テキストの訳読

- ① グループ内で話し合いつつ担当パッセージの日本語訳を作成する。教員は巡視して必要なアドバイスを与える。
- ② グループの代表が訳文を仮発表し、自分たちが今の時点で論文の内容をどのように理解しているかを述べる。
- ③ 教員は、次の時間までに訳文を完成させ、ワープロ原稿にしてクラスの生徒全員に配布できるよう準備しておくよう指示する。

(5) 訳文発表

- ① 各グループは、担当したパッセージの訳文を他のグループのメンバーに配布する。
- ② 5つのパッセージの訳文を通して読み、論文の趣旨をどのように理解すべきか話し合う。自分たちの訳文に修正すべき点があれば手を加える。
- ③ 各グループのメンバーの1人が5つのパッセージの訳文を順に音読する。続いて他のメンバーが、自分たちが論文をどのように理解したか発表し、疑問点や納得のいかない点などを提示する。その後全体でディスカッションを行う。

- ④ 相互評価と個別アンケート（後述）を行う。

2. 『クマのプーさん』, 『プー横丁にたった家』

(1) 事前準備

- ① 『英米児童文学を読む：アリスから湾岸戦争まで』の56-57ページを全員にコピーで配布し、作者A・A・ミルンについて概説的な知識を与える。
- ② 『クマのプーさん』, 『プー横丁にたった家』はそれぞれ10章、計20章構成なので、岩波少年文庫『クマのプーさん』, 『プー横丁にたった家』（ともに石井桃子訳）を各グループに4章ずつ担当させ、担当部分のあらすじを作成するよう指示する。
- ③ ディズニーのアニメ映画『くまのプーさん／完全保存版 スペシャル・エディション』（ブルーレイ）のうち、論文とくに関連があると思われる場面を視聴する。

(2) 作品理解

- ① 各グループに作品の担当部分のあらすじを紹介させる。
- ② 作品のストーリーやキャラクターをどのように理解したか、それまでアニメなどで知っていたイメージとどう違ったか、気になった点があったかなどをグループ内で話し合わせ、代表者1名に発表させる。
- ③ 作品の一部（下に引用）を講読する。グループワークは行わず、生徒を順に指名して少しずつ訳読させていく（前もってテキストを配布して準備させてもよい）。

“Here—we—are,” said Rabbit very slowly and carefully, all—of—us, and then, suddenly, we wake up one morning, and what do we find? We find a Strange Animal among us. An animal of whom we had never even heard before! An animal who carries her family about with her in her pocket! Suppose I carried my family about with me in my pocket, how many pockets should I want?”

(中略)

“Never mind, Pooh,” said Piglet impatiently. “The question is, What are we to do about Kanga?”

“Oh, I see,” said Pooh.

“The best way,” said Rabbit, “would be this. The best way would be to steal Baby Roo and hide him, and then when Kanga says, ‘Where’s Baby Roo?’ we say, ‘Aha!’ ”

“Aha!” said Pooh, practising. “Aha! Aha! . . . Of course,” he went on, “we could say ‘Aha!’ even if we hadn’t stolen Baby Roo.”

“Pooh,” said Rabbit kindly, “you haven’t any brain.”

“I know,” said Pooh humbly.

“We say ‘Aha!’ so that Kanga knows that we know where Baby Roo is. ‘Aha!’ means ‘We’ll tell you where Baby Roo is, if you promise to go away from the Forest and never come back.’ Now don’t talk while I think.” (*Winnie* 81-84)

これは『クマのプーさん』第7章で、とつぜん森にやってきた母子、カンガとルーにどう対処すべきかをウサギとプー、コブタが話し合っている場面である。ここを読む理由は、この後講読する論文を理解する上でかなり重要な場面であることと、アニメや絵本に収録されておらず、原作を読んでいないと知らないであろうエピソードだからである。

(3) 作品の社会的背景

- ① 川北稔・木畑洋一 編『イギリスの歴史：帝国＝コモンウェルスのあゆみ』、第4章「帝国の変容」の170-89ページを各グループに適宜分担させ、担当部分の内容を要約させてグループ代表に発表させる。
- ② 発表をふまえ、教員が19世紀末から20世紀初頭における「イギリス帝国」の変容、ドミニオン（自治領）とコモンウェルス（英連邦）の形成、旧植民地間の立場や考え方の違いなどについて概説する。
- ③ Daphne Kutzer, *Empire’s Children: Empire and Imperialism in Classic British Children’s Books*. および Michael Roe, *Australia, Britain, and Migration, 1915-1940: a Study of Desperate Hopes*. の必要部分をコピーで配布し、下の5つのパッセージを訳読すべき部分として指定する。各グループにパッセージを割り当てる。
- ④ 教員は論文全体の趣旨を簡潔に説明し、訳文の作成について必要な指示を与える。

【Passage 6】

It certainly is not conscious on Milne’s part—the stories were concocted based upon real toys the real Christopher Robin possessed, after all—but that is precisely the point. By the twenties empire is so interwoven into British life, social and private as well as political and public, that it makes an almost unavoidable appearance in children’s nurseries and in children’s stories.

Empire, by the twenties, no longer presents the possibility for high adventure and heroic deeds: empire has been literally domesticated into nursery toys, stuffed tigers and kangaroos and elephants. The real world might be increasingly anxious about the state of empire, but in children's books we get the comforting image of an empire totally tamed, so tamed it can be handled even by a British boy. We are a long way from Ballantyne's *The Coral Island*. (Kutzer 99)

〔ミルンの方では意識していなかったに違いない——この物語は結局、実在のクリストファー・ロビンが持っていた実在のおもちゃをもとに作られているのだから——が、そこがまさにポイントなのである。1920年代までに帝国は、政治的、公的な領域だけでなく、社会的、私的な領域にまであまりに密に織り込まれ、子ども部屋や子どもの物語にそれが姿を現さないということはほとんどあり得なくなっていた。帝国は、20年代までには、もはや胸躍る冒険や英雄的行為の可能性を提示するものではなくなっていた。帝国は文字どおり「家庭化」されて、トラやカンガルーやゾウのぬいぐるみといった子ども部屋のおもちゃになり果てた。現実世界では帝国の状況に関して懸念がつのりつつあるかもしれないが、子どもの本の中では、イギリス人の男の子にでも扱えるほど完全に飼いならされた帝国のイメージによって慰めを得ることができるのである。われわれはバランタインの『珊瑚島』からずいぶん遠くまでやって来たものだ。〕

【Passage 7】

These characteristics, along with his literal tiger-ness, link him with India. India was part of the British empire and, as we have already seen, often represented as being childlike and dependent—but always with the capability of turning vicious and disruptive. The childlike natives might, in a moment, turn mutinous and attack Cawnpore and Amritsar. (Kutzer 100)

〔このような性質は、名前のおり彼がトラであることと相まって、彼をインドと結びつける。インドはイギリス帝国の一部であり、これまでも見てきたように、しばしば子どもっぽくて依存している——しかし凶悪で破壊的になる可能性がつねにある——存在として表象された。子どもっぽい先住民たちは、いつ暴動を起こしてカーンプル（セポイの反乱の際の戦地）やアムリットサルに押し寄せてくるか知れないのである。〕

【Passage 8】

She is an interesting choice of domesticating influence for Tigger, because if Tigger suggests

India, Kanga certainly suggest Australia, another of England's colonial possessions, one of the settler colonies. But Australia, despite its origins as penal colony, always had closer ties to England than India could hope for. The British had largely decimated the aboriginal population and had populated Australia with white colonists. Australia, unlike India, could hope to achieve—and did achieve, by 1901—full dominion status. Colonies where the native population significantly outnumbered the white population (India, Africa, and elsewhere) could not hope to achieve such dominion status. When the nonsettler colonies like India gain independence (as India does in 1947), it signals a complete separation from British political control and influence, not a rise to equal status with Britain, which is what happens eventually in Canada, Australia, and New Zealand. Tigger/India needs to come under the training and control of a more successful and mature Kanga/Australia and need to emulate the behavior of Kanga/Australia more than the behavior of “Jagulars.” Just as convicts were sent from England to Australia in the hopes they might repent, Tigger is also exiled to “Australia,” in the form of Kanga. (Kutzer 100)

〔ティガーに家庭的影響力をおよぼす者としてカンガが選ばれたのは興味深いことだ。ティガーがインドを表すなら、カンガは間違いなく、イングランドのもう一つの植民地で、定住植民地だったオーストラリアを表しているからである。しかしオーストラリアは、もとは流刑植民地だったにもかかわらず、つねにインドが望みえないほどイングランドと近い関係にあった。イギリス人は先住民アボリジニの人口を激減させ、オーストラリアに白人植民者を入植させた。オーストラリアは、インドと違い、正式なドミニオンの地位の獲得を望むことが——また1901年以前に実際に獲得することが——できた。先住民の人口が白人の人口を圧倒的に上回っている植民地（インド、アフリカなど）は、このようなドミニオンの地位を獲得することは望みえなかった。インドのような非定住植民地が独立を達成するときには（インドが1947年にそうしたように）、それはイギリスの政治的支配や影響力からの完全な離脱を意味し、カナダやオーストラリアやニュージーランドの場合のように、イギリスと対等な地位に上ることを意味するのではなかった。ティガー／インドはより成功し、成熟したカンガ／オーストラリアによる訓練と制御のもとに入り、「ジャギュラー」のような振舞いでなく、カンガ／オーストラリアの振舞いをまねる必要があるのだ。まさに囚人が悔恨させるためにイングランドからオーストラリアへ送られたように、ティガーはカンガの形をとった「オーストラリア」へ流刑になるのである。〕

【Passage 9】

But if we put the story into the imperial context I have been suggesting here, we can see that Kanga must prove her right to exist in the forest both by showing them that Christopher Robin is the real ruler of the wood and approves of her, and by showing that she is capable of playing along with the animals and being part of their community. Just as British women were held up as a symbol of British moral superiority within the empire, Kanga has a kind of moral, maternal superiority within the Pooh stories. Like real British (or white colonial) women, however, Kanga is marginalized. Throughout the stories she remains at home and does not participate in the animals' adventures, and she provides a faintly threatening presence within the otherwise all-male preserve of the woods. (Kutzer 101)

〔しかし、私がここで提案してきたようにこの物語を帝國的文脈の中に置くなら、カンガは、クリストファー・ロビンがこの森の真の支配者であり、彼はカンガの存在を認めているのだと示すことによって、また自分に他の動物たちと渡り合うだけの力があり、彼らの共同体の一員たり得るのだと示すことによって、自分に森に住む権利があるのだと認めさせねばならない立場にあるということがわかる。イギリス人女性が帝国内におけるイギリスの道徳的優越の象徴としてまつり上げられたように、カンガはプーの物語の中で一種の道徳的、母性的優越性を示す。しかしながら、イギリス人女性（もしくは植民地の白人女性）と同じように、カンガは周縁化されている。物語を通して彼女は家にとどまっており、動物たちの冒険に参加することもなく、彼女以外はすべて男性である森の領域において、どこか脅威を感じさせる存在となっている。〕

【Passage 10】

Similar consciousness pervades a further migrant narrative, R. W. Thompson's *Down Under*. Arriving in 1926, poor but polished, Thompson echoed the bourgeois criticisms of Australia that have rumbled throughout this book. He found Australia vastly different from Britain. Migration was not for decent chaps:

In Australia it is impossible to get away from the mob; no one can be exclusive. On any beach, any resort or beauty spot, all classes are jumbled together in an unpleasant mass—unpleasant because they have few tastes in common, and therefore must clash. In England one need never go out of one's class; in Australia there are no classes—

theoretically it is a democracy! And therefore there are more classes and more snobbery than anywhere else. (Roe 239)

〔同様の意識は、もう一つの移民物語である R・W・トンプソンの『対蹠地』にも充満している。1926年にオーストラリアに到着した、貧しくとも洗練されていたトンプソンは、オーストラリアに対するブルジョア階級の反感をそのまま表明しており、それは彼の作品全体に響き渡っている。彼にとってオーストラリアはイギリスと非常に違っていた。移民はまともな者のすることではなかった。〕

オーストラリアでは「一般大衆」から抜け出すことは不可能だ。誰も他と違った存在ではあり得ない。ビーチでも、リゾートや景勝地でも、あらゆる階級がごっちゃになって不快なかたまりをなしている——不快なのは彼らに共通の趣味やセンスというものがなく、そのため衝突してばかりいるからだ。イングランドでは自分の階級の外に出る必要はけっしてない。オーストラリアにはそもそも階級がない——理屈からいえばこれこそ民主主義だ！ だからこそ他のどこにもまして多くの階級が、そして多くのスノビズム（俗物が紳士を気取ること）が存在するのである。〕

(4) および (5) は 1 と同様に行う。

3. 『ハリー・ポッターと死の秘宝』

(1) 事前準備

- ① 作品全体のあらすじを Wikipedia などで確認しておく。
- ② 『ハリー・ポッターと死の秘宝 下』（松岡祐子訳、静山社）の第 23 章から第 27 章までを各グループに 1 章ずつ担当させ、とくにグリップフックという名のゴブリンに注目しつつあらすじを作成するよう指示する。
- ③ ブルーレイ版『ハリー・ポッターと死の秘宝 PART1』チャプター 26～30、『ハリー・ポッターと死の秘宝 PART2』チャプター 1～5 のうち、ゴブリンのグリップフックが登場する場面を中心に視聴する。

(2) 作品理解

- ① 各グループに作品の担当部分のあらすじを紹介させる。
- ② 作品のストーリーやキャラクターをどのように理解したか、映画で知っていたイメージ

とどう違ったか、気になった点があったかなどをグループ内で話し合わせ、代表者1名に発表させる。

- ③ 作品の一部（下に引用）を講読する。グループワークは行わず、生徒を順に指名して少しずつ訳読させていく（前もってテキストを配布して準備させてもよい）。

“You don’t understand, Harry, nobody could understand unless they have lived with goblins. To a goblin, the rightful and true master of any object is the maker, not the purchaser. All goblin made objects are, in goblin eyes, rightfully theirs.”

“But it was bought—”

“—then they would consider it rented by the one who had paid the money. They have, however, great difficulty with the idea of goblin-made objects passing from wizard to wizard. You saw Griphook’s face when the tiara passed under his eyes. He disapproves. I believe he thinks, as do the fiercest of his kind, that it ought to have been returned to the goblins once the original purchaser died. They consider our habit of keeping goblin-made objects, passing them from wizard to wizard without further payment, little more than theft.” (*Hallows* 418)

これは『死の秘宝』第25章で、グリンゴッツ銀行に勤めていてゴブリンのことをよく知っているロンの兄、ビルが、「所有権」にまつわるゴブリンと人間の考え方の違いについてハリーに語っている場面である。この問題は、これから講読する論文のテーマと密接な関わりがある。

(3) 作品の社会的背景

- ① 明石紀雄 監修, 大類久恵・他 編『新時代アメリカ社会を知るための60章』, 第52章, 菱田幸子「先住民の遺骨返還をめぐる議論——アメリカ先住民墓地・保護返還法」(236-39)を1~2段落ずつ各グループに分担させ、担当部分の内容を要約させてグループ代表に発表させる。
- ② 発表をふまえ、博物館に所蔵されたギリシャやエジプトなどの古代遺産、植民地先住民の遺骨や文化遺産などに対する返還運動が世界各地で起こっている状況について、教員が概説する。
- ③ Jackie C. Horne, “Harry and the Other: Answering the Race Question in J. K. Rowling’s *Harry Potter*.” の必要部分をコピーで配布し、下の5つのパッセージを訳読すべき部分と

して指定する。各グループにパッセージを割り当てる。

- ④ 教員は論文全体の趣旨を簡潔に説明し、パッセージに言及された作品の内容について適宜補足説明し、訳文の作成について必要な指示を与える。

【Passage 11】

Significantly, Harry skips this last question completely while taking his O.W.L. exams. Ron, too, has difficulties remembering goblin history; when his mother asks how he did on his History of Magic exam at the end of the fourth year, he cheerfully reports, “Oh . . . okay. . . . Couldn’t remember all the goblin rebels’ names, so I invented a few. It’s all right . . . they’re all called stuff like Bodrod the Bearded and Urg the Unclean; it wasn’t hard” (4.618). Unsurprisingly, both Ron and Harry fail their History of Magic O.W.L.’s. Remembering the details of those who actively resist the naturalized norm of a social hierarchy that places human wizards on top seems of low concern to Rowling’s male heroes, at least in the first six books of the series. (Horne 90)

[ハリーがこの最後の問題をまるっきり飛ばしてしまうことは意味ありげだ。ロンもゴブリンの歴史を思い出すのに苦労している。母親が四年生の終わりに歴史の試験はどうだったかと聞いたとき、彼は「うん…まあね…ゴブリン反乱の名前を全部は思い出せなかったんで、いくつか自分ででっち上げといた。大丈夫、だいたいどれも“ひげのボッドロッド”とか“不潔なアーク”とか呼ばれてんだから。簡単なもんだったよ」(4.618)と陽気に答える。驚くべきことではないが、ロンもハリーも O.W.L. の歴史の試験に落ちる。人間の魔法使いを頂点に置く階層構造を当然のものとする社会規範に積極的に抵抗した人々について詳しく学ぶのは、ローリングの男性主人公にとってあまり関心のないことであるようだ——少なくとも第6巻までは。]

【Passage 12】

In place of historical information on the goblins then, is the “idea” of the goblin in circulation within wizarding culture. Physically, the goblins are described in terms that link them with the villains of traditional British fantasy and adventure novels: “The goblin was about a head shorter than Harry. He had a swarthy, clever face, a pointed beard and, Harry noticed, very long fingers and feet. He bowed as they walked inside” (1.72). Their skin color, as well as their “dark, slanting eyes” (4.446), mark them as physically other, while their most visible work—

lending money to wizards—suggests they are morally suspect, a modern-day embodiment of the stereotype of a Jewish moneylender or perhaps even an Italian Mafioso. Wizards who associate with goblins are immediately suspect; after seeing Ludo Bagman in the company of goblins in a Hogsmeade pub, both Hermione and Rita Skeeter question whether he is up to no good (4.450), while the *Daily Prophet* uses an “alleged link to subversive goblin groups” to discredit a witch who resigned her post in the Wizengamot in support of Dumbledore (5.308). [そして、ゴブリンに関する歴史的事実の代わりに魔法使いの社会に蔓延しているのは、ゴブリンの「観念」である。ゴブリンは身体的に、彼らをイギリスの古典的なファンタジーや冒険小説の悪漢と結びつけるような描写をされている。「そのゴブリンはハリーより頭ひとつ小さかった。彼は浅黒い、賢そうな顔をしていて、とがったあごひげがあり、そして指と足指がたいへん長いことにハリーは気づいた。彼はお辞儀をし、2人は中に入った」(1.72)。彼らの肌の色は、「黒く、つり上がった目」(4.446)と相まって、彼らを身体的な他者として印象づけ、一方彼らの最も目につく仕事——魔法使いに金を貸すこと——は、彼らが道徳的に問題があること、ユダヤ人金貸しのステレオタイプの現代における具現化、あるいはイタリア人マフィアのそれさえあり得ることを示唆する。ゴブリンと関わりをもつ魔法使いはただちに疑いの目で見られる。ルード・バグマンがホグズミードのパブでゴブリンたちと一緒にいるのを見た後、ハーマイオニーとリタ・スキーターは2人とも、彼はろくなことは企んでまいと思う(4.450)。一方『日刊予言者新聞』は、ダンブルドアを支持してウィゼンガモット（魔法世界の司法機関）の役職を退いた魔女を貶めるために、「反体制的なゴブリン集団とつながりのある疑い」を用いる(5.308)。]

【Passage 13】

When Ron and Griphook begin to fight about who's right and who's wrong, Harry attempts to diffuse the argument, protesting “It doesn't matter. . . . This isn't about wizards versus goblins or any other sort of magical creature—” Griphook, however, won't allow Harry to detach the fight against Voldemort from the historical enmity between the goblins and the wizards: “But it is, it is about precisely that! As the Dark Lord becomes ever more powerful, your race is set still more firmly above mine! Gringotts falls under Wizarding rule, house-elves are slaughtered, and who amongst the wand-carriers protests?” (7.488–89). (Horne 92)

[ロンとグリップフックが、どちらが正しくどちらが間違っているかで言い争いを始めたとき、ハリーは論争を鎮めようとして「そういう問題じゃないよ…これは魔法使いとゴブリン

や他の魔法生物との争いじゃないんだから」と主張する。しかしながらグリップフックは、ハリーがヴォルデモートとの戦いをゴブリンと魔法使いの歴史的な対立から引き離すことを認めない。「しかしそうなのです、まさにその問題なのです。闇の王がこれまでになく強大になり、あなた方の種族はより強固にわれわれの上に君臨している！ グリンゴッツは魔法使いの支配下に入り、ハウスエルフは虐殺されている。あなた方“杖持ち”の誰がそのことに異議を唱えているというんですか？」(7.488-89)。]

【Passage 14】

Ron, drawing on cultural stereotypes, believes that Griphook's motives stem from greed, and suggests that the goblin pick another reward instead of asking for Gryffindor's sword as a prize for helping Harry and his friends break into a Gringott's vault. Griphook bristles in anger at the assumptions behind Ron's statement: "I am not a thief, boy! I am not trying to procure treasures to which I have no right!" (7.506). Institutional oppression leads to personal enmity, enmity that can easily lead those who experience it to forget their knowledge of a larger institutional problem. (Horne 93)

〔ロンは文化的ステレオタイプにもとづいて、グリップフックの動機は私欲によるものだと信じ、ハリーと友人たちがグリンゴッツの金庫室に押し入るのを助ける報酬として、グリフィンボールの剣を要求する代わりに、何か他の物を金庫室から持っていけばいいと提案する。グリップフックはロンの発言の背後にある偏見を察して怒りに震える。「私は泥棒ではないぞ、若いの！ 自分に権利のない宝物に手を出すつもりはない！」(7.506)。制度的抑圧は個人的な敵意へと結実する。その敵意を抱いた者は、背後により大きな制度的問題があることを忘れてしまうのである。〕

【Passage 15】

For this American reader, though, Rowling's depiction of the goblins and their quest to reclaim lost cultural artifacts such as Gryffindor's sword (or the goblin-made tiara offered by Mrs. Weasley to Fleur) uncomfortably echoes Native American struggles to reclaim artifacts taken by white anthropologists and collectors for study. British readers may be reminded of the claims of those who support the return of the Elgin Marbles and other antiquities "vandalized" by imperialist cultures to their nations of origin. Readers familiar with such real-life cultural protests may find it difficult to dismiss Griphook's version of Gryffindor's sword

as Ron does, deeming it just another “one of those goblin stories . . . about how the wizards are always trying to get one over on them” (7.506). Ron, as he does throughout the series, here embodies the naturalized beliefs of the wizarding culture, beliefs that dismiss any claims of institutional oppression as mere “complaining” and “lying” — protests that social justice educators often hear from their students when first beginning to teach dominant- member groups about institutional, rather than individual, racism.

[しかしアメリカ人の読者にとっては、ローリングによるゴブリンの、そしてグリフィンドールの剣（あるいはウィーズリー夫人がフラワーに与えたゴブリン製のティアラ）のような失われた文化的工芸品をとり戻そうとする彼らの探求の描写は、白人の考古学者や収集家が研究のために持ち去った工芸品をとり戻そうとするアメリカ先住民の苦闘を思い起こさせて、居心地の悪いものだろう。イギリス人の読者は、帝国主義の国々によって「篡奪」されたエルギン・マーブル（大英博物館に収蔵された古代ギリシャの大理石像）などの古代美術を、その故国に返還すべきだと主張する人々のことを思い出すかもしれない。現実世界におけるこのような文化的抗議活動のことを知っている読者は、ロンのようにグリフィンドールの剣に関するグリップフックの見方を退け、たんに「またゴブリンの作り話だよ。魔法使いはいつもあいつらに一杯喰わせようとしてるってやつさ」と言ってすませることは難しいだろう（7.506）。ロンは、物語を通してつねにそうであるように、ここでも魔法使いの社会で当然のこととされる見解を体現している。それは、制度的抑圧を訴える声をたんなる「不平」、「嘘」として片づけてしまう見解であり、社会正義の取り組みを教える者が、社会の主流派に属する人々に、個人的ではなく制度的な人種差別について教え始めるとき、しばしば生徒から聞かされる反論なのである。]

(4) および (5) は 1, 2 と同様に行う。

検証と評価

1. 相互評価とアンケート

(1) 相互評価

3つの作品のそれぞれについて、5回目の授業で次のような用紙を各グループに配布し、グループ内で検討した上で回答させる。教員は結果を集計し、次の時間の冒頭に集計結果を公表する。

グループ名： _____

1. 下の [] に適切な数字を記入してください。

5 そう思う 4 どちらかといえばそう思う 3 どちらともいえない

2 どちらかといえばそう思わない 1 そう思わない。

(1) 他のグループの発表について

① パッセージの和訳はわかりやすかったですか。

グループ A [], B [], C [], D [], E []

② メンバーの意見や考えがプレゼンテーションから伝わってきましたか。

グループ A [], B [], C [], D [], E []

③ 和訳やプレゼンテーションを聞いて作品への理解が進みましたか。

グループ A [], B [], C [], D [], E []

④ メンバーの役割分担や協力がうまくできていると感じましたか。

グループ A [], B [], C [], D [], E []

(2) 自分のグループの発表について

① メンバーの役割分担や協力はうまくできたと思いますか。

[]

② 作品や論文の内容について十分に話し合うことができましたか。

[]

③ パッセージをわかりやすく訳すことができましたか。

[]

④ 自分たちの意見や考え方を他のグループに効果的に伝えられましたか。

[]

⑤ 活動によって作品への理解が深まったと思いますか。

[]

2. 活動を通して感じたことを自由に記入してください。

(2) 個人アンケート

相互評価と同じタイミングで、各生徒に下のような個人アンケート用紙を配布し、記入させる。こちらは結果を公表せず、授業の目標達成度の検証資料として用いる。

番号	氏名
1. 下の [] に適切な数字を記入してください。 5 そう思う 4 どちらかといえばそう思う 3 どちらともいえない 2 どちらかといえばそう思わない 1 そう思わない。	
① グループ内での話し合いに積極的に参加できましたか。 []	
② グループ内で役割を引き受け、それを責任もって遂行できましたか。 []	
③ 和訳やプレゼンテーションのやり方についてアイデアを出しましたか。 []	
④ 活動によってメンバー間の関係が深まったと思いますか。 []	
⑤ 活動を通して作品のイメージが変わりましたか。 []	
2. 下の①～⑤のうち、あてはまるものは [] に✓を記入してください。 (複数回答可)。 この活動を通して	
① [] 英語の読解力が向上した。	
② [] 論説文の読み方が身についた。	
③ [] イギリスの社会や文化について理解が深まった。	
④ [] ジェンダー、階級、民族問題など、社会問題への関心が増した。	
⑤ [] もっと文学作品を読みたいと思った。	
3. 活動を通して感じたことを自由に記入してください。	

まとめ

ここまで、高等学校の英語の授業において協同学習により異文化理解を深める方法を模索してきた。現実には、時間的制約や生徒の学力差・意欲の差などさまざまな要因が絡むため、この計画どおりに授業が実施できるかどうかは定かではない。しかし、英語が使われている地域の文化や歴史を知ることが英語という言語の理解や運用に欠かせないこと、また、1つの課題を達成するためにグループ内での役割分担を明確にし、意見を戦わせつつ協力する体験そのものが、異文化間コミュニケーションのまたとない訓練となることを多少なりとも理解してもらえよう工夫したつもりである。部分的に実際の授業に活用できるところはあるのではないかと思う。

英語運用能力、コミュニケーション力、異文化理解を相互補完的に育成できるこのような協同学習は、英語教育のあり方として大きな可能性を秘めていると考える。今後もこうした学習の可能性を模索し、少しずつ現場での検証へと移していきたい。

参考文献

- 新井潤美, 『階級にとりつかれた人びと：英国ミドル・クラスの生活と意見』, 中央公論新社（中公新書）, 2001年.
- Carroll, Lewis. *The Complete Works of Lewis Carroll*. London: Penguin, 1988.
- 江利川春雄 編著, 『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』(英語教育 21世紀叢書 022), 大修館書店, 2012年.
- 藤居真路, 「英語教育における異文化理解と社会的比較の関係：高校1年生の調査結果から」, 『大学英語教育学会中国・四国支部研究紀要』 11, 112-129, 2014年.
- 菱田幸子「先住民の遺骨返還をめぐる議論：アメリカ先住民墓地・保護返還法」, 明石紀雄 監修, 大類久恵・他 編, 『新時代アメリカ社会を知るための60章』, 明石書店, 2013年. 236-39.
- Horne, Jackie C. "Harry and the Other: Answering the Race Question in J. K. Rowling's *Harry Potter*." *The Lion and the Unicorn* 34. 2010: 76-104.
- Johnson, David W., Roger T. Johnson, Edythe Johnson Holubec. *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom*. 5th ed. Edina, MN: Interaction Book Co., 2002.
- 川北稔, 木畑洋一編, 『イギリスの歴史：帝国＝コモンウェルスのあゆみ』, 有斐閣, 2000年.
- Kutzer, M. Daphne. *Empire's Children: Empire and Imperialism in Classic British Children's Books*. New York: Garland Pub., 2000.
- Milne, A. A. *Winnie-the-Pooh*. 1926. London: Methuen, 2000.
- . *The House at Pooh Corner*. 1928. London: Methuen, 2000.
- 大場浩正, 「協同学習に基づく英語コミュニケーション活動が英語学習意欲や態度に及ぼす影響：テキスト

協同学習をとり入れた英語教育における異文化理解への取り組み

トマイニングによる分析」、『上越教育大学研究紀要』34, 177-186, 2015年.

Ostry, Elaine. "Magical Growth and Moral Lessons; or, How the Conduct Book Informed Victorian and Edwardian Children's Fantasy." *The Lion and the Unicorn* 27. 2003: 27-56.

Roe, Michael. *Australia, Britain, and Migration, 1915-1940: a Study of Desperate Hopes*. Cambridge: Cambridge UP, 1995.

Rowling, J. K. *Harry Potter and the Deathly Hallows*. London: Bloomsbury, 2007.

齊藤美加, 『英米児童文学を読む: アリスから湾岸戦争まで』, DTP 出版, 2011年.

塩澤正, 吉川寛, 石川有香 編, 『英語教育と文化: 異文化間コミュニケーション能力の養成』(英語教育学大系 第3巻), 大修館書店, 2010年.