

【自由研究発表】

私的英語史から考察する「協同学習」

～学習内容にふさわしい「学び」の形態を求めて～

山田昇司（朝日大学）

syouzi@alice.asahi-u.ac.jp

目 次

- 1 はじめに — 授業びらきの教室から出て行った学生
- 2 教育技術を機械的に用いる危険 — 社会的適応力とグループ活動
- 3 友人と競い合った単語の暗記 — 意欲を燃やした帰り道テスト
- 4 たのしい協同「活動」の必然性 — むなしく空々しい会話練習
- 5 自分のスピードで学ぶ「協同」 — 質問したくなる記号づけプリント
- 6 「協同」を要請するリズムよみテスト — 教室にひびきわたる音読
- 7 白熱の「構造読み」ワークショップ — 和訳だけでは見えなかったもの
- 8 教師主導でスピーディなフレーズ訳 — 「読み」の方法をしっかりと学ぶ
- 9 学んだ「読み」の方法を復習する — ペアで相談しながら理解の確認
- 10 日本語力を駆使する段落「小見出し」 — 和訳にはない言葉で表現する
- 11 満点者が教え始める「思考実験表」 — 学習集団の指導は分裂から
- 12 目には映らない協同学習 — 級友のエッセイから学ぶ英作プリント
- 13 寺島氏が「教科の論理」に到達するまで — 小集団はどこで使うのか
- 14 なぜ「最も難しい教科」なのか — 佐藤学氏の英語授業観を検証する
- 15 「読む方法」はどう教えられているか — 劉報告と亘理報告を読んで
- 16 おわりに — できることを実感して自らが学びたい授業を！

1 はじめに — 授業開きで教室を出て行った学生

授業開きの時間だった。出席点呼・教材配布を終えてから太宰治『走れメロス』の後半部分（日本文）を読み聞かせする。学生は手元にある抜き刷りを目で追っている。この授業はその英文の音読練習を積み重ねて最後にその発表をめざすものである。読み聞かせが終わると残りは40分ほどだったので、最初の段落の半分だけを音読練習してグループテストを行おうと考えた。

そこで学生に2, 3人の小グループを作るように指示し黒板に記名する欄をつくった。その欄は次々と名前が埋まっていったのだが、人数を数えたら一人名前を書いていないものがある。最初の授業で顔と名前が一致しないので私はやむなく黒板の名前と出席者名簿と合わせていくと一人の学生が特定できた。そこで私はその学生に「どこかのグループに入りませんか」と声を掛けたのだが、彼女は「この授業はとりません」と言い残して教室を出て行ってしまった。

音読テストのグループ分けはいつもこのように黒板に名前を書かせてうまく行くのだが、今回は予測しない事態になってしまった。グループ分けが行われているときに教室の様子にもう少し気を配っていれば、わざわざ名簿で点検しなくてもその学生に気づいて何らかの対処ができたはずだ。クラス全体が注視する中で名簿チェックがその学生を精神的に追い込んで辛い思いをさせたことは明らかだ。私の中に「この授業は選択科目の英語だから意欲のある学生が来ている」という不用意な思い込みがあったことも一因だが、少し考えてみれば学習意欲があることと集団に入れる力（いわば社会適応力）を備えているかは全く別の問題である。[後にわかったが、この学生は前年に単位を取れずにその補充としてこの選択授業に来ていたのだった。結局、彼女は私の授業に履修登録しなかった。]

2 教育技術を機械的に用いる危険 — 社会的適応力とグループ活動

いま紹介した音読グループテストでは、グループづくりは自由に好きな者同士が集まっていいことになっている。最初の時間にできたグループがそのまま学期末まで継続することがほとんどだが、欠席者がある場合は学生たちはそのつど調整して新しいグループを作る。黒板に名前を書かせるのはグループに入らない者を確認するために教師が用いる簡便な方法である。教室における一種の「ひと」掌握術なのだが、今回の出来事は教師がこのやり方を機械的に行ったために起きた失敗事例と言っていいたいだろう。

ふりかえって思い出してみると、これまでもグループに入れない学生が出る場合があった。あるときは「自分はよむのが下手で他の人に迷惑をかけたくないので頼めない」という学生がいた。彼に対しては最初は一人でテストを受けさせて上手になってからグループに入らせた。またあるときは音読テストを始めてずいぶん経ってからひとりぽつんと座っている学生を見つけたことがある。声をかけると「今日はいつも一緒にやる友達が休みだから」という返事が返ってきた。

つい最近でも、最初に名前の数と出席人数の照合することを忘れて授業が終わってから1人の学生がグループに入っていないのに気づいたことがあった。次の時間にその学生を確認したら「寝てました」という返答だった。また、ある4年生の再履修生が「就活で欠席が多くなって迷惑をかけるからグループには入りたくない」と言ったこともある。この学生は最初の数回は1人で音読テストを受けさせたが、その後はもう1人現れた4年生と

一緒にテストを受けている。

このように私の実際の教室においてはこれまでもグループに入れたい（あるいは入らない）学生がいたのであるが、今回の件は社会的適応力が十分に育っていない学生がいることを教師に再認識させた出来事であると同時に、ひとつの教育技術を過信して機械的に用いることの危険性を学んだ失敗でもあった。協同学習のありかたについては私は以前から関心があり山田(2014)においても若干の紙幅をさいて私見を述べたが、この事件は私にこれまでの40年近い授業実践史を「協同学習」という観点から総括しようと考えさせるきっかけとなった。ただ、本論のタイトルを「私的英語史から…」としたのは授業実践史だけでなく自分自身の英語学習史も含めてより長いスパンでこの問題を論じたいと考えたからである。

3 友人と競い合った単語の暗記 — 意欲を燃やした帰り道テスト

はじめに私の中学、高校時代における私の英語学習について述べると、英語の教室において何かを級友と協同して学んだという記憶は無い。生徒は黒板の前で説明する教師の説明を聞き、英文を復誦し、覚えたことをテストされるという学習がくり返されていた。高校のときの授業もほぼ同じである。リーダーもグラマーも教師が説明し生徒は指名されて和訳したり教科書の練習問題を解くといった授業だった。

しかし、教室外では友人とともに学び合った経験がある。これをはたして「協同学習」と呼んでいいのかまだ迷っているのだが、そういうことにして話を進める。2年生のときに同じ中学の同級生と『試験に出る英単語』という単語集を一緒に覚えていったのだ。自転車通学の帰り道にお互い単語を出し合ってテストした。前年の1年の授業で行われていたアルファベット順の単語小テストはあまりやる気が起きなかったが、友人とのこの単語勉強はけっこう熱が入って少しずつだが頭に入っていた。

私の記憶方法は折り込みチラシの裏に音読しながら何度も書いて覚え、今度はそれを大書してトイレの壁にずっと貼っておくというものだったが、これは学習者がいったんやる気を起こせばあとは勝手に自分に合った学習方略を見つけていくという実例である。また単語の覚え方をこつを知ったのもこのときだ。それまで単語は丸覚えするものだと思っていたが、この単語集には語源の説明があった。ひとつの単語を、例えば *disease* を *dis+ease* のように分解するというのは私にとっては目から鱗の発見だった。一度か二度しかなかったと記憶しているが、こうして覚えた単語が模試に出たときはうれしかったものだ。

この2つの単語学習を比べてみると1年の時の小テストは教師にやらされている勉強だったが、友人との勉強は自主的に取り組んだ学習であった。またこの自主学習は友人と励まし合いながら学んだ協同学習という側面もあった。この単語集を終えた後には今度は独学で姉妹編の熟語集の方にも挑戦するやる気がわいてきた。佐藤(2001)は「子供の学び合う関わりは教師の指導力の五倍以上の力を発揮する」(山田要約)と述べているが、私の中に新たな意欲が生まれたのは協同学習の効能だったかもしれない。

4 たのしい協同「活動」の必然性 — むなしく空々しい会話練習

大学は外国語学部英語学科に在籍していたが、新しいことを学ぶときの学習形態は、相変わらず、講義を聞く、テスト・課題レポートに取り組むといった独習だった。しかし英

会話の授業には協同学習があった。米人教師の時間にはペアでの会話練習があり、英人教師の学期末テストでは友人と一緒に英詩やスキットを演じる課題が与えられた。しかしこれらは協同「学習」というよりはむしろ協同「活動」といった方がいいかもしれない。

このふたつの協同「活動」を比較してみると、後者の方が圧倒的に楽しかった。前者の会話練習は日本人同士の英会話だったので非現実的で何か空々しい感じがしたのだ。一方で後者の活動は級友と協同してひとつのものを作り上げる面白さがあった。この授業を担当していた英人教師は元 BBC のアナウンサーをしていたという人だが、ラジオ番組のスキットを演じるという設定で毎時間学生に役割分担を与えて読ませていた。当時の教材ファイルを見てみると英詩の各行に「ソロ」「全員」というメモがあるのでクラスで群読のような活動をしていたことが分かる。学期末課題では級友と私はセサミストリートの Ernie と Bert の対話を演じて大喝采をもらったことも懐かしく思い出される。

このような活動はグループがあったからこそ楽しく取り組めたと言える。つまりグループを作る必然性があったのだ。それに対して会話練習というペアの活動は先にも述べたように楽しくはなかった。その活動がただ学んだ表現を復習するためであったり、一方的に設定された自分たちには関心がないテーマについて話すためだったからだろう。もちろん当時はそんな意識はなかったのだが、いま「楽しくなかった」原因を分析してみるとそのように思えるのである。いまコミュニケーション活動が推奨されている色々な設定で会話をするアイデアが提案されているが、学習者が会話をするにそれを行う必然性があるのかどうかを考える必要があるだろう。

大学時代の協同学習についてはもうひとつ書き落とせないことがある。それは今あまり面白くなかったと評した米人教師の会話の授業でのことだが、この先生は早口で次々と指示を出す人で最初わたしは自分がいったい何をやったらいいのか全く検討がつかなかった。このとき戸惑って顔色を失っている私を助けてくれたのが隣席の級友だった。彼は先生の指示を日本語に通訳してくれたのだ。先生の指示も毎回同じことを言うのであるから徐々に聞き取れるようになっていったが、しかし最初に彼の援助がなければ私の大学生活はいったいどうなっていたであろうか。これは私が一方的に助けてもらった経験だが、私にとって忘れられない協同学習の一場面であった。それからすでに 40 年以上が経ったのであるが、「英語で授業」の教室にもかつての私と同じような生徒がいるのではないかと心配している。

5 自分のスピードで学べる「協同」— 質問したくなる記号づけプリント

さてここからは私が教師になってからの授業実践史を見てみる。初任校の7年間には協同学習を行った記憶は無い。私は自分が学生時代に教えられたように教えていた。ところが二つ目の勤務校である工業高校で初めて生徒が教室で学び合う姿を見ることになった。寺島隆吉氏が主宰する研究会（英語教育応用記号論研究会。通称「記号研」。現在は国際教育総合文化研究所に発展的解消）に参加してその追実践を始めたからだ。

読解に関しては「記号づけプリント」（寺島・寺島美 2001）というものを作成して授業で使うようになった。この読解プリントには英文構造を視覚化する記号と全ての語義が与えられている。単語の意味も英文のしくみもそこに全て書いてあるわけだから、生徒は基本的にはこのプリントに自分の力で取り組むことができる。

私はこのプリントを次のように使うことがあった。まず最初一枚を配布する。生徒はそれをやり終えたら教師の点検を受けて次の一枚を受け取る。教師は合格プリントを生徒には返さずに保管しておく。こうやって生徒たちはどんどん自分のペースで進んでいくのである。これは「リーディングマラソン」(寺島 1989 : 72-86)と呼ばれる授業スタイルであるが、そこには生徒の間で自然に相互援助が生まれた。教室には自分ひとりで取り組む者もいるし、近くの席で教え合いながら和訳していく生徒たちもいる。生徒がどんどん取り組むからと言って教師が暇になるわけではない。提出されるプリントの点検に追われる傍ら、あちこちから飛んでくる質問の声にも対応しなくてはならない。

それまでは「何か質問ありますか?」と教師が問うても何も返ってこなかった教室が一変して活気ある「学び」の雰囲気生まれた。どうして質問が出るかというこのプリントはまず全員の生徒に「自分でもやれそう」という気を起こさせるからだ。なにしろ英文の構造がシンプルな記号で示してあり単語の意味も全て書いてある。ところがいざ始めて見るとすらすらと苦も無くプリントを埋めていく者がいる一方で、英文と語順訳欄を一対一で対応させて単語の意味を正しく書き写せなかったり、写せたとしても今度は「VO → OV」「後置修飾 → 前置修飾」の語順変換がうまくできななかったり、あるいは並べ換えはできても正しい助詞を選べなかったり、訳せても指示語の意味がわからなかったりと様々な箇所つまづく生徒が出てくる。そこで彼らは「できそうなのにできない」と苛立ってつい質問したくなり近くの席の級友に聞いたり教師に助けを求めることになるのである。私はそれまでの授業でこれほどたくさんの質問をされたことは一度もなかった。

もちろんこの「リーディングマラソン」には教師が留意すべきこともある。自分のペースで読み進んでいくわけだから当然に進度差が生まれる。そこでトップを走る生徒には追加の教材を与えたり、ときにはプリントの点検を頼んで教師は遅れている生徒の援助をすることもあった。[このような進度差に対処する実践的ヒントは寺島美(1987 : 103-121)の中でいくつも見つけることができる。この記録には農業高校の生徒たちがマラソンを走り出して止まらなくなっている様子だけでなく、自然発生的に生まれたグループの中で誰が誰にどのように教えているかまで丁寧に書き込まれている。寺島(1989 : 85)はそこには「班と班長が生まれ」て学習集団すら形成され始めていると指摘している。]

この協同学習には自然にできた教え合いグループはあるが、教師が設定した固定グループはない。学習主体は個人であり、各人が自分のペースで進む。自分の理解できるスピードで進み、必要に応じて級友や教師の援助を求めることができるところがこの学習スタイルのすぐれたところだと言えるだろう。

6 「協同」を要請するリズムよみテスト — 教室にひびきわたる音読

私の授業を大きく変えたものはもうひとつある。それは「リズムよみ」という音読とそれをグループでテストする方法である。これもやはり寺島隆吉氏の研究会で学んだことだが、ご存じない方のために寺島(1997, 2000)を元にして少し説明する。英語の音声には強勢のリズム *stress-timed rhythm* という基本構造があるが、それを音声指導の中心に置くのが「リズムよみ」という音読方法である。強勢音のところでペンを打ちながらよんでいく。強勢音の間隔が等しくなるようによんでいくと自然と音の連結や脱落が生まれて英語らしい発音に近づいていく。幹(リズム)を学びながら自然と枝葉(個々の単語の発音)も学

んでいくことができる音声指導の方法である。

この「リズムよみ」ができたかどうかを確認する試験を個人テストではなくグループ単位で行うのであるが、それには理由がある。それはグループテストの方が個人テストよりもはるかに多くの練習を必要とするからである。このグループテストはグループ全員のリズム打ちが揃うことが合格条件になるのだが、そうするためにはお互いの息を合わせ、かつお互いの声と打点をよく聞き合わなくてはならない。自分のリズムのテンポと他のメンバーのリズムのテンポを合わせようとするので学習者の意識はより強く強弱のリズムに向けられることになり、その結果とても効果的に強弱リズムが体得できるのである。このことに関して寺島(1997: 117-119)は「リズムよみという学習内容が学習集団を要請する」と述べている。

そしてそのグループテストの成果として学習者は英音法の幹である強弱のリズムを習得していくのであるが、その副産物として「楽しさ」「相互援助」「連帯感」も生まれてくる。私が毎学期ごとに書かせている授業レポートの中には「はじめはリズムをみんなと合わせるのに苦労しましたが、一緒に取り組んでいく途中にみんなです上手になりました。とても楽しい授業でした」「この授業はグループでのよみなで自分のわからないところをグループの人に聞けたり、教えてもらったり、それでもわからないところは先生が丁寧に教えてくれたので、読みも少し上手になりました。また、それがきっかけでたくさんいい友達ができました」といった感想が毎回いくつも出てくる。

前節ではリーディングマラソンが私のそれまでに体験したことがないような活気ある学びの雰囲気教室に生み出したと述べたが、このリズムよみグループテストでも私は同様の変化を感じた。それまでの自分の授業では生徒らがこれほど楽しそうに大きな声を出して音読する光景を見たことがなかったからだ。このふたつは協同学習の形態は異なるが、それぞれの学習内容に適合した形態だったからこそ教室に大きな変革がもたらされたのではないかと私は考える。この協同学習のおかげで私の授業観は大きく変わり同時に生徒観も変わった。教室では生徒から「先生、最近あんまり怒らんようになったな」と言われ、廊下ですれ違うときには「ブルドアンドブルダゲン」とリズムよみの一節で挨拶されるようになったからだ。

7 白熱の「構造読み」ワークショップ — 和訳だけでは見えなかったもの

前節では私がふたつ目の赴任校で経験した授業実践から協同学習のありかたについて考察したが、当時の私の英語学習史（というよりは実践研究史と言ったほうが適切かもしれないが）の中にも書き留めておきたいことがある。それは寺島隆吉氏が行った「構造読み」ワークショップのことである。この「構造読み」というのは元々は大西忠治氏が国語の授業で提唱した読み方である。大西(1988: 11)は「ひとまとまりの文章は構造を持っている。構造をもっていないものはひとまとまりとはならないからである」と述べ、文学作品についてはその典型構造は「導入部」「展開部」「山場の部」「終結部」の4部構成であると主張した。寺島は「母語の読みが外国語の読みを提供する」(1986: 44)という見地からこの読み方を英文にも応用することを提唱していたのである。

このワークショップでは英文 "Crow Boy" (山口書店版) を用いた。この物語は平易な英語で書かれた全 23 段落から構成されている。級友から「チビ」と呼ばれた少年は教師

や級友を怖がって何も学ばずずっと孤独だったが、六年生の担任になった磯部先生は彼の才能に気づいて学芸会で彼の特技だった鳥の鳴き声を披露させる。それから彼は級友や村人からも認められて「からす太郎」と呼ばれるようになった、という内容であるが、この短い物語の構造をめぐって白熱の討論が起こった。そのときの討論は寺島美(1990: 80-106)に記録されているので、それを参考にして当日の様子を再現する。

英文が配られ「導入・展開・山場・終結」の4つに分けるように指示が出され、5分の読後にその結果を発表した。すると6つの分割案が出てきた。最初に段落間の時間的経過の差によってひとつの案が消えた。次に導入部の終わりをめぐって意見が対立してまともらず保留となる。そこで展開部の始まり(事件の発端)を討議することになるのだが、その議論の過程でクライマックスを先に決めて山場の部を決めたほうがよいとの主張が支持され展開部の決定も後回しにされる。クライマックスは学芸会で主人公チビに対するみんなの認識が変わった「子供も大人も泣く」ところで全員が一致した。山場の部の始まりについては「磯部先生との出会い」案と「学芸会の始まり」案のふたつが検討されたが後者に決まる。ここで新たに2つの案が消える。最後に終結部の始まりについて討論があり時間的経過と大人たちも言ったことば "Yes, yes, he is wonderful." の関連性から最終的に1つの案が得られた。さらに場面の内と外の変化、固有名詞から代名詞への変化に着目することで、このワークショップで使った英文(山口書店版)の段落わけには不統一性があることもわかった。[後に寺島先生が原文テキストを取り寄せて比較すると山口書店版テキストには段落わけにおいて原文に忠実でないところがあることが確認された。]

それまで私は読んだ英文のすべてをひとまとめにして眺めるということは一度もやったことがなかったが、このワークショップでは一文一文を和訳しているだけでは決して見ることができなかったものが見えてきて驚いた。またそれまで私は物語を読ませても「印象に残った英文を抜き出してそれを選んだ理由を書きなさい」といった指示しか出したことがなかったが、私は新たな発問のテクニックを学んだ。さらにこれは英語学習としても有益であった。というのは、構造を確定しようとする英文を何度も何度も読み返さなくてはならないからだ。

このときのワークショップの参加者は全部で10名と少数でグループを作って討論することはなかったのが、その翌年に行われた "Through The Tunnel" という短編を扱ったワークショップには参加者が20名近くあり3~4人のグループを作って討論した。私は古株のひとりという理由で進行役の寺島先生から班長に任命されたのだが、慣れない仕事で緊張したことを覚えている。自分の考えをまとめるかわら班員の意見も聞いて調整した上でグループの意見を発表しなくてはならないからだ。そんな苦労はあったが、クライマックスをどこにするかで討論は大いに盛り上がった。最終的な結論は「使用した英文はやさしく書き換えられたものなので元の原文に戻って再考する必要がある」だったが、「構造読み」のおもしろさを再び堪能したワークショップだった。

そのおもしろさに魅せられて私自身も教室でやってみたことがあるが、そのひとつに教科書に載っていた英文 "The Golden Footprints" (椋鳩十『金色の足跡』)を読んだ授業がある(山田 2005: 106)。最初に読み取りが終わった英文を全て載せたプリントを配布して段落番号をつけるよう指示し、それから即席に作った3~4人の班で話し合いをさせて構造を示す番号とクライマックスを発表させた。あるクラスではクライマックス案が3つ出

てきたのだが、それぞれの案にもっともな理由があつて驚かされた。以下に示すように物語の主人公を誰にするかでクライマックス（破局から解決への転換点）が異なるのである。[寺島美(1990：105-106)はこのような「視点」に着目した形象読みは文学作品を読む有効な武器になると指摘している。]

- 正太郎 第24段落で親ギツネによって雪の中から救われるところ。
親ギツネ 第19段落で正太郎によって銃で撃たれるのを逃れるところ。
子ギツネ 第24段落で離れ離れになっていた親ギツネと一緒にいるところ。

私の授業ではこの実践を含めて「構造読み」あるいは「クライマックスの確定」をめぐる班同士で討論することまではできなかった。これは私に集団指導の力量がなかったためであるが、それでも班で話し合う中でいま述べたような物語を新鮮な切り口で読み解く解釈が生まれた。協同学習の観点から「構造読み」実践のことを述べるならば、英文を読み取ったあとならば「構造読み」というタスクは協同学習という形態が有効に働くとと言える。すでに英文の意味はわかっているこの英語授業は国語授業の性格に近づくからである。

この考察は寺島(1989：119-123)の指摘—「教科によって「できる」と「わかる」のどちらかに比重がかかりやすい、小集団学習は「わかる」「わからない」が問題になるような教科の場合にその有効性を発揮しやすい」「それゆえ国語・社会・理科に小集団学習の実践記録が多い」に基づいて行っている。つまり、英語授業では英文の一文一文の和訳作業は「できる・できない」の技能タスクであるが、一方でその後に行う英文全体の構造を考える作業は「わかる・わからない」の理解タスクということになる。

[なお、構造読みの理論と実践について書かれたものには本節で紹介した寺島美(1990)の他に寺島(1991)がある。実際の授業の様子を記録したものには野澤(2002)、岩井(2006)があるが、これを読むと「構造読み」が佐藤(2004)が推奨している「背伸びとジャンプ」にふさわしい課題であることがわかる。また本節で言及した "Through The Tunnel" の英文は岩井(2006：118)に収録されている。]

次節でもこの観点を活用して私が大学に移ってからの授業実践を検討してみたい。

8 教師主導でスピーディなフレーズ訳 — 「読み」の方法を記号でしっかり学ぶ

大学に移ってからの授業をふりかえってみると、読解の授業は先述のマラソン方式（各々のペースで進行）だけでなく、一斉授業（教師指名の和訳進行）やグループ発表（分担による和訳発表）の形態も採用した。本節ではE.シュローサー "Chew On This"（邦訳『おいしいハンバーガーのこわい話』第6章の英文を一斉授業で行った実践(2007年度後期、2008年度後期)を紹介し、次節ではグループ発表という学習形態で進めた授業（2009年度後期）について記述する。その後で双方の授業形態を比較検討していく。

この章の内容は原題 "Stop the Pop" が示すように、ファストフードの中でもとりわけ清涼飲料水の問題について焦点をあてて書かれたものであるが、米国における学校給食の歴史、ファストフード企業の学校内進出、アラスカにおける食文化の消失などにも言及している。とりわけ先住民出身の少女クリスティナが自ら行動を起こして学校の自販機を撤去させた話は私の胸を打ちこの章を選んだ大きな理由となった。

全部で A4 版 64 枚のプリントを作成したが、これには寺島美(2002)で提起されたセンス・グルーピングの原則を適用してフレーズを切りその間に若干のスペースを空けた。語義については英語の真下に全て与えているが、英文構造を示す記号は付していない。そのときの授業記録(山田 2008 : 5-6)の一部を引用して当時の授業の様子を紹介する。

和訳が当たった場合、学生は「単語のヒントだけですぐに和訳してしまう者」「記号を示すと和訳できる者」「記号を示しても和訳になかなか取りかかれない者」の3つに分かれてくる。

最初の学生には和訳が終わってから「動詞は何か」と質問することがある。三番目の学生はモニターで記号を示してから「丸の前は主語なので〈…は〉と訳す」「この[]は後ろから前の名詞をを修飾する」のようなヒントを与える。

授業ではひとつのセンスグループ毎にひとりの学生が答えて行く。教師はそのつど学生の反応を見ながらいま述べたような指示を出していくが、習熟度下位クラスにおいては始めから記号を手で書き込んだプリントをモニターに映し出すことが多かった。

このようにして全員の学生がこのリレー和訳の輪に加わり、英文の下にフレーズ和訳を次々と書き込んでいく。20人のクラスであっても授業時間の前半60分間で最低2回(15人ならば3回)は和訳が回ってくるので学生は他事をしたり寝ている暇はない。稀にはあるが寝ていてリレーを止める学生も出るがその時は起こしてその役割を果たさせた。

この授業は LL 教室で行われており教師と学生はモニターの画面を介してやりとりしながら、くり返して何度も「VO → OV」「後置修飾→前置修飾」「接続詞+文→文+接続詞」のような基本的語順変換を学んでいった。とりわけ名詞+形容詞節においては、先行詞を後ろに引き戻してなるべく語順どおりに左から右へと意味をとっていくことに力を入れて教えていった。[この読み方は寺島(1986 : 119-123)において提起されている「読み」の技法のひとつである。形容詞節を「関係詞を使わない文」=「もとの基底文」にひきもどしながら読むものである、]

One thing that the young Yupiks could not prepare for, however, was

ひとつのこと、それは (どんなひとつのことかというという・・・)

ユピック族の若者が備えることができなかったひとつのことは、しかし、～だった

授業はこのようにスピーディに進行していったが、それでも作成したプリントを全てやり終えられず、最後の少女クリスチナの話までは行き着かなかった。そこで翌 2008 年度後期は英文に動詞を示す丸や前置詞句 [] などの記号を入れたプリントの形に作り替えて「読み」の技法を教えるというよりはむしろ英文をたくさん読み進んで楽しむという方針で授業を進めた。そして何とか最後まで読み終わることができた。

そして 2009 年度後期もこの教材での 3 回目の実践を行うつもりであった。ところが、これを教える予定のクラスのひとつで前期末アンケート(無記名)に「こんな授業受けなきゃよかった」という声が出てきた。前期の教材はキング牧師の英文の「語順訳穴埋めプリント」をマラソン方式で読んだり、Langston Hughes の英詩のリズムよみや群読を行っていたのだが、この 10 名のクラスでは私語はほとんどなくとても静かな雰囲気ですべての授業が

進んでいたもので、たった1枚の不満表明ではあったが私は大きなショックを受けた。

だから、私は後期はこの教材を使う授業は過去2回のような教師主導のやり方は一旦止めたほうがいいのではないかと思っていた。しかし実際にどうしたらよいかは分からずに悶々として従前のように後期の授業を進めていたのだが、何かのおりに同僚の寺島美紀子先生（本学教授）から和訳をグループで発表させているという話を伺った。そしてそれが自分も和訳に「グループ活動」を採り入れてみようとするきっかけとなった。

9 学んだ「読み」の方法を復習する — ペアで相談しながら理解を確認する

グループによる和訳作業は後期の授業が半分以上終わった11月の後半から始めることになった。なお、ここで使っているプリントは前年度に用いたものと同じである。フレーズ間にスペースがあり、語義だけでなく英文構造を示す記号もついている。そのときの授業の様子を以下に紹介する。

映像資料を15分ほど観た後に、各ペアは前の白板に自分が担当を希望するプリント番号と自分たちの名前を書く。これを教師はデジカメで記録するが、これは最後の方の番号のプリントが次の時間の発表になることに備えた備忘メモである。数が合わないところは一人になったが、グループはほとんどペアである。発表時刻を予告する。ペアは隣同士に座るように移動し仕事に取りかかる。隣同士で相談する声が聞こえる。机間巡視しながら質問に答えてゆく。モニター画面には出だしの該当部分の訳本が映してある。訳本はフレーズ訳をするときにはあまり役立たないが、フレーズ訳ができた後の確認には便利だからである。終了時間の40分前あたりで発表が始まる。

発表者は全員前に出て来て書画カメラの上に自分たちのプリントを置いて訳を読み上げてゆく。誤りがあるときはヒントを与えてその場で直させる。教師がそのプリントにヒントを直接書き込んで説明することもある。発表者はその場で消しゴムを使って訳を訂正する。他の学生は逐一その様子を手元のモニター画面を通して見ているが、教師の質問に発表者が答えられないときは観客席の学生に質問をすることもある。次の発表者に交代する前には訳を写し切るための時間を少し取る。この時間が教師にはけっこう長く感じるが、一斉方式のときは「訳が写しきれない」という苦情が学生が出ていたことを考えると納得できる。心なしか一斉授業のときと比べて時間がゆっくり流れているような気がする。

これまでの個別指名の和訳方式だと、学生は教師に指名されたときにだけ頭を使い、他の学生が指名されている間は何も考えずに答えだけを書き写しているという感じもしたが、このやり方だと30～45分間ぐらいの間は学生たちがじっくり自分の頭を働かせて和訳を考えているように見える。一方で教師は学生が取り組んでいる間は机間巡視をしながら、出てくる質問に答えたり和訳がなかなか進まないグループに援助を与えている。

この授業では教師は大声を出す必要がない。低いトーンで話すことがほとんどである。だから疲労感をあまり感じない。教室には穏やかな空気に満ちている。教師主導でスピーディに次々と個別指名して和訳させていたときの心地よい緊張感は確かに授業に外的な規律を生み出すものではあったろうが、同時に教師は学習者に目には見えない精神的な圧迫感をじわりと与えていたのかもしれない。

このペア和訳が私の予期したよりスムーズに進んだ要因は学生の多くが4月からここまでの授業で「記号」を手がかりにした読みの方法を教師からしっかり学んでいたからであ

ると考えられる。つまり「VO → OV」「後置修飾→前置修飾」「接続詞＋文→文＋接続詞」といった語順変換のルールを理解していて、その復習として「協同学習」が役に立っていたにちがいない。寺島(1976: 123-124)はどのような教科や単元のときに小集団学習がふさわしいかを以下の5項目にまとめているが、このときのグループ和訳は2番目の項目にあてはまると考えられるだろう。

- (1) 作業をさせるとき
- (2) 既習の知識をもとに課題にとりくむとき
- (3) 子どもの生活実感と結びつけたいとき
- (4) 子どもの反応が多様だがそれをもう少し補足したり、整理したいとき
- (5) 子どもの理解が極端に分裂しているとき

この5項目における認識はその後の実践をふまえてさらに深化・発展し、すでに第7節で引用した寺島(1989: 119-123)の提起に至るわけであるが、そこでの分析の視点「できる」「わかる」を用いてこのペア和訳の作業についても述べるならば、学生はこのタスクでそれまでに身につけた「記号を手がかりとした読みの技術」を本当に理解しているか、つまりその技術を実際に使えるまで理解しているかを確かめていることになるだろう。

いま述べた考察の妥当性は私とその翌年度前期に行ったグループ学習の失敗からも裏付けられる。どういうことかということ、私は前年度におこなったグループ和訳の成功に気をよくして入学したばかりの学生に同様のグループ学習を課したのである。英文の和訳を分担して提出させ教師はそれを印刷して授業で用いたのであるが、私の部屋に質問に来たペアがいくつもあった。それだけならまだいいが、中には翻訳ソフトを使ったり高校のときの塾の先生に聞きに行ったという学生までいた。また留学生にいたっては意味不明の日本語だったりあるいはまた提出すらできないグループも現れて、私はその対応に追われて授業外で膨大な時間を費やすことになった。この失敗からは「もし和訳の協同学習を始めようとするならその前に読みの方法をまず教師が授業の中でしっかりと学生に教えておく必要がある」という教訓を学ぶことができた。

10 日本語力を駆使する段落「小見出し」— 和訳にはない言葉で表現する

第8節から取り上げて論じている教材E.シュローサー "Chew On This" 第6章の英文においては2回目の実践(2008年度)から段落ごとに「小見出し」をつける課題も与えている。本節ではその取り組みについて紹介する。

ひとつの節の英文を全て和訳したあとにその節の英文をひとまとまりにしたプリント(A3版)を配布した。段落毎に小見出しをつけさせるためである。学生には「ひとつの段落は通常ひとつのテーマについて書かれている。そのテーマをみつけて「小見出し」を考えなさい」と指示した。第7節では文学作品を「ふくらませて読む」試みを紹介したが、これは説明的文章を「しばって読む練習」である。こちらも大西忠治が国語教育で提唱したの読みの方法のひとつである。

まず個人で考えた案を小さな紙に書かせた後で即席で二三名のグループを作らせ各段落ごとにひとつの案を決めさせた。次の時間にグループ名を伏せた一覧表を配布して各グループで「ベスト小見出し」を選ばせその場で集計発表した。中には教師が考えたものよりも面白い小見出しが出てきた。紙幅の関係で英文まで紹介することはできないが、以下

の表を見ればその内容をある程度は想像してもらえらると思う。

	教師案	学生案
段落 1	動かぬ標的	学校教育による洗脳
段落 2	CM 付き無料教材	広告を見せられる生徒
段落 3	読むともらえるピザ券	タダより怖いものはない
段落 4	8 歳児は理想的	未来みすえた戦略
段落 5	ボロ儲けのソーダ	ただの砂糖水でボロ儲け
段落 6	毎日 5 缶飲む若者	ソーダに飲まれるアメリカ人
段落 7	幼児も飲む液体キャンディ	ドラッグ「液体の飴」
段落 8	コークが上手く売れないと…	売れないコーラ
段落 9	「コーク人間」のアドバイス	コーク人間の教え

ひとつの段落だけ例に取って説明すると、段落 9 はコロラド州コロラドスプリングス第 11 学区の学校管理者であるジョン・ブーシイ氏がコークが売れない学校の校長に宛てた手紙の内容が書かれているところである。生徒が教室に持ち込むのを認めよとか、自販機の位置を学生が終日使える場所に移動せよなどとアドバイスしている。教育に関わる人間が企業の代理人となってしまった悲しむべき実態が書かれているのだが、私の考えた「アドバイス」よりも学生が考えた「教え」の方が皮肉が効いていて面白い。

この取り組みで気づいたのは、的確な小見出しを付けようとする和訳の中には出てこない言葉を使わなくてはならない場合もあることだ。例えば、「洗脳」「(タダ) より怖いものはない」「(ソーダに) 飲まれる」といった言葉は英文の中には出てこない。内容をしばらく読んで短い言葉に凝縮する、つまり一般化・抽象化するには豊かな日本語力が必要なのだ。逆に言うと、豊かな日本語の力がないと英文の意味を真に理解することは出来ないのかもしれない。このタスクも寺島(1989: 119-123)の視点で見ると読み取った内容をどこまで正確に理解したかを問うものだったと言えるだろう。

実践的な問題でひとつ重要なことを付け加えるならば、グループで小見出しを考えさせる前に学生にまず個人で考えさせることである。寺島(1976: 83-84)は「「集団思考」といい、「班競争」をとり入れ、「みんなが参加する授業」をめざして努力している教師も、学習は、「個人思考」が基本なのだということをともすれば忘れがちになります。」と述べているが、この指摘は第 5 節で述べたリーディング・マラソンにおける「自分のスピードで学べる協同」にも当てはまることだろう。

本節の最後にこのことも述べておく。それはこの「段落をしばらく読んで読む」実践は寺島(1986: 42-49)が提起している「読みの全体像」から見れば、その一部分にすぎないことだ。

<p>a. 文が読める b. 文章が読める c. 段落が読める d. 全体が読める</p> <p>・ 技術的・文法的レベルでは・・・ a → b → c → d</p> <p>・ 内容的レベルでは・・・ (a ← b) → (b ← c) → (c ← d)</p>
--

この図では「読める」ようになっていく過程が2つのレベルと4つのステップで示されているが、内容レベルにおいては矢印の向きが示すように「読み」が各ステップの間を行きつ戻りつしながら進んでいく様子がわかる。このように内容の「読み」が直線的に進まないのは文・文章・段落・全体が「相互浸透」の関係にあるからだ。第7節「構造読み」で私は「一文一文を和訳しているだけでは決して見ることができなかつたものが見えてきて驚いた」と述べたが、私が文章全体を見て初めて1つの文の本当の意味を理解できたということだろう。つまり「部分」を「全体」の中に位置づけて「部分」を再発見したのだ。この読み方は、「読み」の過程を全体と部分の相互浸透、全体と部分の矛盾の統一という観点でとらえているという意味において弁証法的読解法と呼ぶことができるだろう。

11 満点者が教え始める「思考実験表」— 学習集団の指導は編成ではなく分裂から

前節では寺島(1989)が提起した「できる／わかるによる教科分析」を指針として私が授業で与えてきたタスクと協同学習の適合性の問題を検証してきたが、寺島はこの条件を述べる前に次のようにも述べている — 「学習集団」の課題は授業で「小集団」(班)をつかったかどうかにあるのではない。それどころか、まず学習集団の指導の第一歩は「それを『つくる』ことよりも『分裂させる』ことにある。わからない生徒を指導することはそんなに困難なことではない。むしろかしいのは、わかる生徒と分からない生徒を分裂させ、わからない生徒を顕在化させることである、と。

寺島が提示したこの逆説的とも言える集団学習指導の指標は第5節で述べたリーディング・マラソン形式の授業においても有効であった。というのは、それぞれが自分のペースで進むので自然と進度差ができるのであるが、その「できる層」と「できない層」の分裂が自然発生的な相互援助を生み出す母胎となっていたからである。同じような現象がこれから述べる「思考実験表」の実践でも起きている。「思考実験表」とは何かと言うと、いわば「動詞句のつくりかた」を学ぶ大きな表である。その原型となったのは寺島(1986: 24-28)だが、完成形は寺島・寺島美(2009)において提出されている。

この一覧表には72通りの動詞形が出て来るが、その大元になっているのは「have 動詞／be 動詞」×「-ing 形／-en 形」におけるペアの組み合わせである。理論上は4通りあるが、have と-ing のペアは英語には存在しないので「進行形」「完了形」「受動態」の3通りの動詞句が出てくる。この動詞句に「完了進行形」を加えて、それぞれが3つの時制に分かれるので12通り、次にそれぞれの受動態があるので24通り、そこに否定文・疑問文への変形が追加されるので最終的には72通りとなる。

プリントの形態は、一面に大きく72個の書き込みができるマス目がある。その上に「相と態の公式」「be 動詞・have 動詞の活用表」「動詞の-ing /-en 形」の表が添えてあって、学生はその公式や表をみながら動詞の形を組み立てていく。だから動詞について何も知らなくても指示された通りに正しく表を見ることができさえすればこの一覧表は完成する。

私はこの表を「肯定文」と「否定文・疑問文」のふたつに分けて授業で使いそれぞれにおいて小テストを実施した。持ち点が10点で1個間違えるごとに1点減点で6点以上で合格としていたのだが、大半の学生が満点をめざして何回も受験した。あまりに再試希望者が多いので別のテストもひとつ含めて1コマ90分まるまる使って再試を行ったのであるが、私が次々と出される答案の採点となかなか理解できない学生の個別指導に追われて

いると満点をとった学生が近くの席の学生に教える姿が教室のあちらこちらで見られた。これもまさに「分裂」が「協同」を生み出した実例と言えるだろう。

ただ次の点も押さえておく必要があるだろう。それはこれが表の見方を正しく理解したかどうかを確認するテスト、つまり「動詞句のつくり方を学ぶ」テストだったからこそ相互援助が生まれたということである。もしこのテストが暗記したことを書いて吐き出すだけのテストであったなら、このような現象は起こりえなかったろう。言い換えれば、この「思考実験表」という学習内容が協同学習という学習スタイルを要請したということもできるであろう。ちょうど「リズムよみ」という学習内容が協同学習を要求したように。

12 目には映らない協同学習 — 級友のエッセイから学ぶ英作プリント

最後に、目には映らない協同学習の実例をひとつ紹介する。どんな実践かというと英文に関連した問いを設けてその回答を日本語で書かせ、その中のいくつかを取り上げて英作する手順を学ぶプリントを作成するというものである。これは何かの活動をするのではないので通常の協同学習の範疇には入らないかもしれないが、すぐれた小エッセイが他の学習者に影響を与えるという意味においてはそう呼んでもいいと私は考える。

前年度に Noam Chomsky "Understanding Power" (邦訳『現代世界で起こったこと～ノーム・チョムスキーとの対話』)の抜粋 (pp.202-204)を読んだ。そこは彼が「賃金によるインセンティブがない社会で人を前進や成長に駆り立てるものは何か」という男性からの問いに答えた部分だが、その回答の後半部分の英文に問いを設けた。

Remember, there are all kinds of ways of thinking that are cut off from us in our society---not because we're incapable of them, but because various blockages have been developed and imposed to prevent people from thinking in those ways.

That's what indoctrination is *about* in the first place, in fact---and I don't mean somebody giving you lectures: sitcoms on television, sports that you watch, every aspect of the culture implicitly involves an expression of what a "proper" life and a "proper" set of values are, and that's all indoctrination.

ご存じのとおり、私たちの社会ではあらゆる考え方が遮断されています。それは私たちが自分で考える能力がないからではなく、そうした考えができないように、さまざまな障害物が作り出され、いたるところにすえられているからです。

そもそも、教義の要点はそこにあります。教義といっても誰かの説教を聴くわけではありません。テレビのコメディ番組やスポーツ観戦など、文化のさまざまな要素が「適切な」ライフスタイルや「適切な」価値観を暗に示すことによって、人々に教義を叩き込んでいるのです。

<問い> 筆者は「テレビのコメディ番組やスポーツ番組などあらゆる文化的側面があなたの心と頭に何が「適切な」生活で、何が「適切な」価値観のセットであるかを暗に教え込んでいる」と述べています。自分自身の体験や身の回りの出来事からその具体例を探していくつか挙げなさい。

この問いに対していくつかの興味深い小エッセイが書かれた。以下のものは英作文プリントの文例として採用したものの一部である。どれも自分たちが生きている日本社会における「教義」を探り出したもので、若者らしい感性を感じさせる作文である。

(1) 夜中にやっているテレフォンショッピングが一番いい例だと思います。例えば、蒸気で汚れを落とす！！的なものが売られていてその実演を見て「これは買わなきゃならない。今なら安い」という気持ちになり電話をしようと思ったが、落ち着いて考えてみるとひとり暮らしの部屋にはそんなものは必要ないし、置いておくスペースもないなと思い電話を踏みとどまりました。

(2) TVなどで皇族が出てくると必ず名前の後に「様」をつけるが、なぜ一緒の人間なのに「様」をつけないといけないのか。「様」をつければ位が上に感じ尊敬の念が向上するからだと思う。(中略) TVに洗脳されていると思う。

(3) 国際関係のニュースを見ていると、中学生の頃は親中といたしますか、中国と仲が良いですよという内容が多かったのに、高校に入学して学年が上がっていくにつれて、反中といたしますか、前に比べて批判的な内容が多いと感じます。弟が反中まではいきませんが、中国のことをあまり好いていないので気がついたことです。アメリカについてのニュースは前から変わっていないので私と弟の米に対する考えは一緒ですが中国に対する考えは反対とっていいくらいです。

このミニ・エッセイを書かせるさいには、ただ「問い」だけでは書きづらいと考えて最初のクラスで書かれたもののいくつかを2つ目のクラスで紹介し、3つ目のクラスでは先の2つのクラスで書かれた例を読み上げていったのだが、すると次第に核心を突いた作文が増えていった。これはクラスを超えた協同の学びと言ってもいいだろう。

この英作プリントは日本語に構造を示す記号をつけてそれを英語の語順に並べ替えていくもので、語順訳欄に穴埋めしていく過程で英語の語順を学びながら主語や be 動詞の有無などの日英の違いも認識させていくものである。

on TV and such an imperial family appears When always after their names "sama" add
[[TVなどで] 皇族が (出てくる)] と 必ず [名前の後に] 「様」を(つける)。
<input type="text"/> [_____ (_____) [_____]], _____ 必ず (_____) _____ [_____]

[なお、この英作プリントについての詳細は「寺島メソッド」同好会 HP で読むことができる。興味のある方は「往復書簡(岩間龍男・山田昇司)「英作文プリント」の作り方～英文法の「幹」を学ぶ英作プリントをどう作るのか」<http://kigouken.jimdo.com/>をご覧ください。]

13 寺島氏が「教科の論理」に到達するまで — 小集団はいつどこで使うのか

前節までは私自身の英語学習の歩みと40年近い授業実践史をふり振り返りながら協同学習についての考察を行ってきたが、その考察の指標には寺島(1976)と寺島(1989)で示されている学習集団理論を用いてきた。本節ではそのうちの前者に書かれている寺島がたどった試行錯誤の歴史を見てみる。これを読むと寺島がどのように学習集団に対する認識を変化させていって「小集団を利用する五項目」や「「わかる・できる」による教科分析」にた

どりついたかが理解できるからだ。以下にそのあらましを述べる。

1 年目 2 学期から「グループ学習」「グループ発表」を導入する。教師が一方的に喋り生徒はそれを聞きノートをとるだけの授業ではつまらないという実感と学習はほんらい生徒が主体者であるべきだとの理念があったからだ。ところが担当グループが前に出て教師の代わりに英文解釈し皆の質問を受けるが、大事どころが抜け落ちたり質問に答えられない。またグループ内の話し合いは成立せず、作業は少数のメンバーの個人負担になる。

教師 2 年目は前年度の失敗にこりて一斉授業に戻ってしまう。この年に大西忠治の実践に初めて出会う。大西(1967)で学級集団と学習集団の基本的な違いを知る。「グループ」ではなく「班」という用語を使うようになる。前者は単なる群れであるのに対して、後者は班長という指導者がいる集団であるという認識も持ったからだ。

3 年目に新しい学校に移ってからは前に出て発表させることは止め、大西(ibid.)に学んで生活班を使って一斉授業を基本にしながら難しい問題でだけ「班学習」を利用する。大西(1970)を読み、教師の仕事には①説明する、②問いかけるという2つの仕事があること、逆に生徒には①聞く、②話し合う、③作業するの3つの仕事があることを知る。また文学作品における教材分析の方法に驚きの目を見張る。しかしそれらのことをどう英語の授業にどう生かすかについてはまだ暗中模索だった。

4 年目は「五問テスト」「発言競争」を導入して授業に集中や活気が生まれるが、①一部の人に発言が集中する、②五問テストが進展しない、③質問してほしいところではなくつまらないところで集中するという弱点を抱えていた。そしてこの原因が教師の指導力の弱さにあると考えた。しかし学習班の班がえをするイメージは描けず、また班長指導をする時間もとれずに悩んでいた。

5 年目、思いあぐんだ末に大西の授業を参観する。そしてそこで彼の班編成の方法や挑発的な語り口に驚き、それ以後は「発言競争」を止める。それから大西(ibid.)を読む視点はそれまでの「班編成」「核への指導」から「討論」に向かい、さらに「問答」へと変化する。そこから寺島は「問答に値する教材とは何か」「教科固有の論理とは何か」という問題にたどり着く。ここで寺島ははじめて小集団の必要性は教科の論理と不可分であることに気づき、小集団活動を活用する「五項目」(本論第9節で紹介)を手にするようになるのである。

つまり寺島の研究は「学習集団→教科内容」という方向をとったということだ。寺島はそれとは逆の「教科内容→学習集団」という研究方向をとった数教協(「水道方式」で知られる数学教育研究サークル)に属する教師の「ベキタイルを使うようになってから、班学習をどのように指導しようか悩まなくてもすむようになった」という述懐を引用したあとで次のように述べている。

ところが高生研に集う私たちは<少なくとも私は>とにかく授業に班を導入することから出発しました。そして生徒から抵抗や教師集団の反発を買いながら、どのような時に、どのように班を使えば良いか、を研究せざるを得ないように追い込ま

れてきたのです。そしていま、ようやく、私は、どのような教科内容のときに小集団を活用すればよいかを整理した五項目を手にすることができました。(中略)

私がこんな、考えてみればあたりまえのことに気がついたのは、そんなに昔のことではありません。高生研の学習集団の研究が、教科の論理におかまいなしにとにかく授業に班をもち込むことから始まったように私もその例外ではなかったのです。そしてこんな誤った実践はなかなか後をたたないのです。(寺島 1976 : 124-125)

なお、このようにして寺島が確立した「一斉授業を基本とした班の活動も取り入れた授業」の様子は寺島(1989 : 108-113, 212-220)に書かれている。読みの方法として「立ち止まり読み」を考え、さらにそれを行うための「寺島の記号」をみ出し、「Reader Journal」や「英文法通信」を発行して説明文を「しばって読む」ことや文を複雑にする「連結詞」を教えた。また「相や態」「5 文型」の授業では班競争で教室が騒然となる様子も描かれている。

しかし、いま述べてきた寺島の「学習集団」に対する認識はその後に赴任した定時制高校での実践を通じてさらに深化・発展することになる。それが寺島(1989)で提起された①「学習集団」の成立には必ずしも「小集団」は必要なく「個別」であっても学級全体の成員に共通の学習目標が自覚されている、②そのために自然とリーダーが生まれそこに相互援助・相互批判が成立している、という条件があればよい、というものである。なお、寺島(1989 : 142)には次のような記述があり、新たに到達した観点からの授業分析が行われている。

私は大学で英語の歌を班毎に前に出て唄わせたり、スピーチを「リズムよみ」させたりしているが、好きなもの同士で班を作らせ、人数も3～5人の範囲で自由にしてあげる。こうすると自然にほぼ同じ学力のものが集まり、しかもその中で力量があるものがいつの間にかそのグループを指導し、リードしている。寺島美(1987)は農業高校のマラソンプリントによる実践だが、第2部第5章で同じ状況が生まれることが描かれていて興味深い。

さて、ここ 10 年ほどのことであるが、小グループでの学び合いによる協同学習が再び注目されるようになってきている。これは、佐藤学氏が提唱する「学びの共同体」という学校改革を進める学校が増えていて 2012 年現在では小学校で約 1500 校、中学校で約 2000 校、高校で約 300 校に及んでいる(佐藤 2012)のだが、その改革の核に「協同学習」が位置づけられているからである。英語教育においても同様の動きがあり本学会でもその研究プロジェクトが立ち上げられて今年で最後の 3 年目を迎えている。そこで次節では「学びの共同体」の提唱者・佐藤学氏の論文である佐藤(2009)を元にして氏の英語授業観を考察する。

14 なぜ「最も難しい教科」なのか — 佐藤学氏の英語授業観を検証する

佐藤(2009)は英語の授業改革について「この 30 年来、毎週のように学校をまわって、現場の先生達と一緒に研究授業をしてまいりましたが、近年になればなるほど、英語が最も難しい教科になってしま」ったと述べ、その原因は日本では英語学習を「道具と技能の

習得」とするイデオロギーがあり、英語の教科書に内容がないことだと指摘している。

これに対して江利川(2012: 27)は「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・文型といった言語材料の面のみならず、平和、民主主義、人権、環境、言語文化、人間愛など深みのある題材を使用することが必要である」と応じているが、両氏が指摘するこの「教材の貧困」という問題については私も全く同感である。

しかし一方で、私は、佐藤に英語を「最も難しい教科」と思わせている要因は他にもあるように思える。というのは、佐藤が英語という教科の性質を「わかる／わからない」という側面で捉えていると感じるからだ。例えば、佐藤(2004: 65)には次の記述がある。

学校の教育内容は、ピアノのレッスンと比べればはるかに「技能」の占める比率は限定的であり、「理解と表現」の占める領域が大きいので、なおさらです。算数や数学のように一見段階的に組織された内容においても、一つひとつの単元は独自のプロジェクトとして学ばれるべきでしょう。「分数の割り算」がわからなかったと言って、「三角形の合同」がわからないかどうかは別問題です。

ここで佐藤は「学校の教育内容で「技能」の占める割合は限定的」と述べているだけで英語教育に直接に言及しているわけではない。だから、これだけで彼が英語という教科の性質をどう見ているかを即断することはできないが、佐藤(2009)の中には次のような中学校の実践が紹介されている。

(前略) どんなものかと言うと、英語の先生と国語の先生とがペアを組んで、「国破れて山河あり」で始まる杜甫の漢詩「春望」をテーマにした授業です。この漢詩には英訳があるのですが、アメリカバージョンと中国大陸バージョン、香港バージョン、さらに台湾バージョンがある。その4つの翻訳を手に入れて、読み比べてみると、英語表現がそれぞれ異なっています。その違いはどこから生まれてきているのかを探っていこうという授業です。(後略)

この実践例のあとには「最近、私が力を入れているのが」という前置きして近代短歌を英訳したりその逆に英詩を翻訳したりする授業を紹介している。しかし、このレベルの実践をするには生徒が英語の基本的な文法事項をしっかりと学んでいる必要がある。实例を見ていないので断定的には言えないが、とりわけ詩というものは一般的に省略や倒置が多く初学者が基本的な語順や構造を学ぶのには適していない。昨今は「コミュニケーション重視」の風潮の中で文法がおざなりされる傾向があるのでそのことを定着させるのは以前にもまして困難な状況がある。私は佐藤が推奨するような授業を全ての生徒が楽しむにはまず「できる／できない」の壁を乗り越える必要があると考える。しかし佐藤はそこには目をくれずに英語の「わかる・わからない」という側面のみを見て協同学習を設定しているのではないだろうか。そしてそれが彼に「英語が最も難しい教科」と嘆かせている一因になっているというのが私の推論である。[同論文の中で佐藤は自分は「英語を話すときに人格が変わる」と言われるとも述べている。これも私の推測だが、達意の英語の使い手で

あればあるほど「できない」の生徒の状況は見えにくくなるのかもしれない。あるいはそのような生徒の状況は間接的に教師から聞くだけでは理解できず、現場で実際に教えてみてはじめてわかるようになるのかもしれない。]

15 「読む方法」はどう教えられているか — 劉報告と亘理報告を読んで

前節では佐藤学氏の英語授業観についての私見を述べたが、本節では江利川(2012)を取り上げて協同学習についての考察を続ける。江利川は同書の中で英語授業における協同学習の導入にはかなり慎重な留保条件を示している。例えば、第1章「協同学習の基本的な考え方」においては「集団での学びが成立しなくなったら、一斉授業に切り替えましょう。協同学習の技法に習熟するまでは、一斉授業と協同学習を効果的に組み合わせるなど、柔軟な授業運営が必要です」と述べている。これは私のようにあまり集団指導に明るくない教師のことを思い浮かべているからであろう。

また第2章「英語授業での協同学習の進め方」では「外国語である英語の習得には技能訓練が必要なので発音や新出の文法事項の指導などでは教師主導の一斉授業が効果的な場合もある」(山田要約)と言っているが、これは英語固有の「教科の論理」を無視して学習形態を選択することの危険性を予知しているからであろう。

さらに協同学習の理念について言及するさいには、杉江(2011)を引用して「協同学習は必ずしもグループ学習ではなく、「学力」を効果的に身につけてゆくための「基本的な考え方」である」(江利川 *ibid.*6-7、山田要約)との意見を紹介している。これは協同学習という「学びあい」の理念が、その用語からイメージしやすいように、固定したグループでの学習とだけとらえるのを防ごうとする意図があるからであろう。

しかしそのような留保事項や理念が提示されているにもかかわらず、江利川(*ibid.*)で紹介されている小中高大の実践は大半がグループ学習を前提とした協同学習であるように私には感じられる。つまり、どれも「グループありき」の実践に思えるのだ。私はこれまでの授業を総括して「学習内容」が本当に「小集団」を必要としているかと問うことの重要性を強調してきたが、同書冒頭の「ナビゲーター・マトリクス」を見るとリスニングからライティングまでを含めて13分野の学習内容すべてが「協同学習でめざすタスク・分野」となっている。この方向性はかつて寺島がたどった「学習集団→教科内容」と全く同じではなかろうか。先述した寺島(1976)の嘆き—高生研の学習集団の研究が、教科の論理におかまいなしにとにかく授業に班をもち込むことから始まったように私もその例外ではなかったのです。そしてこんな誤った実践はなかなか後をたたないのです—が40年の歳月を経て再び再現されているようだ。

しかしその中でただひとつ例外的な実践例がある。大阪の中学校で教えている劉崇治氏の授業(*ibid.*80-89)である。劉は「4人組のグループもないしジクソーなどの活動を取り入れているわけではないが、授業の中でダイナミックな協同学習が起こる」と述べている。また「英語が得意な生徒が教師とつながっていると生徒は「先生を助けてあげよう」という働きをすることがある」とも述べて、公開授業のときにある男子生徒が、教師が次々とやってくる生徒の課題点検に忙殺されているのを見て、できない級友を援助する話を紹介している。このエピソードを読んで私は自分の「思考実験表」の授業(第11節)を思い出した。このときも満点をとった学生が忙しすぎる教師を見かねて近くの学生を教え始める

光景が教室のあちこちに見られたからだ。そこで紹介した「分裂が協同を生む」という法則は劉の教室でも働いていたのだ。また彼が「コミュニケーション重視の授業で盛り上がっても英語の力は全然ついていなかった」(山田要約)と指摘している点も印象に残った。というのは、私も EFL 環境の日本の教室ではコミュニカティブな授業よりも「読み」「書き」を主体にした授業の方が学力をつけるという見地に立っているからだ。コミュニカティブな授業でどれだけ楽しいときを過ごしても、あるいはグループ学習でいくら協同の大切さを学んでもそこで英語の力がつかなければ意味がない。なぜなら英語教育の本来の目的はまず「陶冶」であり「訓育」ではないからだ。劉の指摘はそういった教育の原点を私にもう一度思い起こさせるものであった。

次にこの「学力をつける」という問題を「リーディング」の授業を例にとって検討する。「リーディング」を選んだのは今も述べたように EFL 環境の英語学習においては「読み」が主体となるべきと考えているからだが、見るポイントはグループ内の協同学習で学習者がどのように「読みの方法」を学んでいるかである。そこで、大学における実践である亘理報告 (ibid.148-160) を見てみる。この報告の「地球温暖化に関する記事作成活動」で示されている「記事作成の流れ」図から読解に関わるところを書き出してみると「*National Geographic* 記事(850 語、見出し選択・要約)」「新聞記事(各 500 ~ 700 語、段落整序・意訳)」「*TIME* 記事(各 120 ~ 300 語×3)、要約」とある。

ここを読むと「文章」「段落」「全体」のレベルの読解を行っていることは分かるが、その下位にある「文」をどう読んでいるかについては何も書かれていない。そのとき彼が教えていた学生の ToEIC スコアは平均 300 台とあるので私の教えている学生とほぼ同じレベルであるが、私の学生の場合は第 5 節、第 6 節で述べたように一文一文を読むのにも最初はかなり苦勞する。2009 年度の授業(第 9 節)で言うと、前期は記号づけプリントを用いて自分のペースで英文の構造と読み方を学び、後期も最初の 2 ヶ月は教師主導のフレーズ読みを行って「読みの方法」をしっかり学び、その後でやっとペアでの和訳・発表という協同学習に移行している。だから協同学習の中でそれまでに学んだ「読みの方法」を使って英文を読みながら同時にその「読みの方法」を復習していた。いま私の例を挙げたが、このような事実を書き出して検討する中で協同学習が「読み」の力をつけるのに本当に有効であるのかを検証できるのではないかと思う。

16 おわりに — できることを実感して自らが学びたくなる授業を！

最後に、協同学習の実践者によく引用されているジョンソン他(1998)を取り上げて、その中で紹介されているグループ学習の技法についても私見を述べておきたい。

この本を読んで私が最初に気になったのは、協同学習ではグループ全体で努力することが評価され、生徒が「浮沈を共にした学習状況に置かれている」(p.65)というところだった。なぜ気になったのかというと、このような状況下では学習者は「他者に迷惑を掛けないうために学ぶ」という意識が生まれてくると危惧したからだ。私は学ぶことは、本質的には、本人が知的好奇心から始めるものであると思う。もちろん中には単位を取らなくてはならないから学ぶという者もいるだろうが、そうであっても基本的には「自分のため」に学ぶのであって「他人のため」にそうするのではない。本人が本当は学びたくないと思っていることであっても、グループの成績を上げるために学ばなくてはならないというのは

何か変である。いや、学校で学ぶことはどれもこれも大切なことばかりなので、今はそう思っているけど学んでおいたほうが賢明だ、という考えがあるかもしれない。しかし、そんなふうに学校知を絶対化していいのかという疑問が私にはある。

例えば、詩人の谷川俊太郎は不登校児だったからこそ、あのような自由でのびのびして豊かで素敵な詩が書けるのかもしれないし、板倉聖宣氏（仮説実験授業の創始者）もどこかで「戦時中に自分の母親は字が読めなかったから新聞の嘘に騙されなかった。自分の身の回りの状況の変化から判断して戦況を正確につかんでいた」と書いていた。つまり、教師は学校知を教えながらも、一方ではそれを相対化して見ていることも必要ではないかということである。

いま述べたようにグループの中で自分が学びたくないことも学ばされる苦痛を感じていると学習者の心の中に協同するための集団に対する嫌悪感が無意識のうちに醸成されることになるだろう。人間の歴史を思い起こしてみれば昔から確かに協同は存在していた。生きていくために協同で獲物を仕留めた。巨大なマンモスの捕獲には協同が必要だったからだ。現代社会を生きている私たちが生き延びていくためにもやはり協同は不可欠である。私たちがひとりひとりがバラバラでは巨大な相手に立ち向かえないからだ。必要が求められるときには協同は必要である。しかし、必要でない（あるいは有益でない）ときにそれが求められるならばその協同に加わる人はその息苦しさや無意味さを知ってやがて協同を嫌悪するようになり、本当にそれが必要になったときに協同の輪に入ることをためらうようになるだろう。

同書を読んでもうひとつ気になったことは、グループ内で人の成果を「ただ乗り」(p.29)してしまう人が出ないように工夫するということである。ここでは「さぼり」が認められないということだ。一方で私が実践している寺島メソッドにおいては「丸写しもひとつの能力」とおおらかに捉えている(寺島 1989 : 39-43)。正しく写すには「眼の力」が必要なので「おおらかに」ではなく「科学的に」といった方がいいかもしれないが。

つまり、「英語は適当にやっておこう」という学習者も認めているのである。そうすると授業の中にゆとりのようなものが生まれて学習の雰囲気が柔らかくなる。これはクラッシュェンのいう *Affective filter* が薄くなって語学学習によりふさわしい環境が生まれることを意味する。しかし教師はそういう学習者を放置しているのではない。いまは何にも取り組まない学生も魅力を感じて参加したくなるような授業を創り出す努力を絶えずしていくのが教師の仕事だと考えるのである。しかしそれはグループによる強制ではなく、あくまで「英語の力がつくのが実感できるからもっと学びたい」と思わせるような授業によってである。

以上、グループでの学習活動を前提とする授業にかなり批判的な考察となったが、最後に私がまとめとして言いたいことは「学び合い」にはさまざまな形態があるということだ。目に見える活動もあり、私的英語史の最後に紹介した「級友のエッセイから学ぶ」のようなものがあってもいいと思う。肝心なのは、教師が学習内容にいちばんふさわしい「学び」の形態—それはひとりでじっくり思考する場合もあるだろうし、級友と学び合ったり一緒に活動するときもあるだろう—を選択したりあるいはまた新たな形態を創造していくことではないだろうか。私自身も「この授業はとりません」と言い残して教室を去って行く学生を再び出さないために日々の授業をたえず検証していきたいと考えている。皆さんのご

意見・ご批判をいただければありがたい。(2015/6/25)

<参考文献>

- 岩井志ず子(2006)『授業はトキメキ』(あすなろ社・岐阜)
- 江利川春雄・編著(2012)『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』(大修館書店・東京)
- 大西忠治(1967、新版 1985)『学習集団の基礎理論』(明治図書・東京)
- 大西忠治(1970)『国語授業と集団の指導』(明治図書・東京)
- 大西忠治(1988)『文学作品の読み方指導』(明治図書・東京)
- 佐藤学(2001)『学力を問い直す』(岩波書店・東京)
- 佐藤学(2004)『習熟度別指導の何が問題か』(岩波書店・東京)
- 佐藤学(2009)「言語リテラシー教育の政策とイデオロギー」『危機に立つ日本の英語教育』(慶應義塾大学出版会)
- ジョンソン、デイヴィッド・W ほか(著) 杉江 修治ほか(翻訳)(1998)『学習の輪—アメリカの協同学習入門』(二瓶社・東京)
- 杉江修司(2011)『協同学習入門：基本の理解と 51 の工夫』(ナカニシヤ出版・京都)
- 寺島隆吉(1976)『学習集団形成のすじみち』(明治図書・東京)
- 寺島隆吉(1986)『英語にとって学力とは何か』(三友社出版・東京)
- 寺島隆吉(1989)『英語にとって授業とは何か』(あすなろ社・岐阜)
- 寺島隆吉(1991)『英語記号づけ入門』(三友社出版・東京)
- 寺島隆吉(1997)『キングで学ぶ英語のリズム』(あすなろ社・岐阜)
- 寺島隆吉(2000)『英語にとって音声とは何か』(あすなろ社・岐阜)
- 寺島隆吉・寺島美紀子編、JAASET 著(2001)『魔法の英語』(あすなろ社・岐阜)
- 寺島隆吉・寺島美紀子(2009)「Tense・Aspect・Voice の認識と指導」『岐阜大学教育学部研究報告：人文科学』第 58 巻第 1 号 pp.103-146
- 寺島美紀子(1987)『英語学力への挑戦』(三友社出版・東京)
- 寺島美紀子(1990)『英語授業への挑戦』(三友社出版・東京)
- 寺島美紀子(2002)『英語直読直解への挑戦』(あすなろ社・岐阜)
- 野澤裕子(2002)『授業はドラマだ』(三友社出版・東京)
- 山田昇司(2005)『授業は発見だ』(あすなろ社・岐阜)
- 山田昇司(2008)「全員参加の「読解」と「音読」の英語授業—LL 教室の機能を生かして」『情報学研究』(朝日大学情報教育年報) 第 17 巻 pp.1-18
- 山田昇司(2014)『英語教育が甦えるとき』(明石書店・東京)