

はじめに

小牛田農林高校の佐々木先生から「英語の音声を楽しむ」というテーマで講演してほしいという依頼を受けましたので、お手元にあるレジメに沿って話をさせていただきます。

当初はリズム読みのワークショップも考えていましたが、講演原稿を読まれた寺島先生から、これは面白い、一気に読んでしまった、参加者の方にはこの話をたっぷり聞いてもらった方がいい、英語嫌いの子どもたちがこの授業の中でどんなふうにして変わっていき、生き生きとした姿を取りもどしていったのかが伝わってくる、という感想をいただきました。レジメのすべてをお話すると、途中の一部分を割愛しても、持ち時間いっぱいばかりかかりますので、ワークショップの方はもし最後に時間があれば、ということにさせていただきます。

なお事前アンケートで出された質問については、個別に答えるのではなく講演の中で話していきますので、その点もご了解ください。

最初に、自己紹介も兼ねて「英語と私」というテーマで私の英語との関わりをお話します。私が「学習者」としてどのように英語を学んだか、そして「教師」としてどのように英語を教えてきたのかを語る中で、授業実践に役立つヒントだけでなく、現在の英語教育が抱える問題点も浮かび上がってくるのではないかと思います。

1 自分史「英語と私」― わたしはどのように学び、どのように教えてきたか

1-1 わたしが英語教師になるまで

1-1-1 オール・イングリッシュの地獄 ― 色を失った私、救ってくれた Y 君

私が大学に入学してからもう 40 年になろうとしています。同年配の方ならお分かりと思いますが、センター入試どころが共通一次もまだ実施されていないころです。もちろん ALT も学校にはいません。そんな時代だったせいもあると思いますが、私は大学に入学するまでの 18 年間、外国人と英語を話したことは一度もありませんでした。英語の教師になりたいと思っていましたので英語科を志望したのですが、いざそこに入学が決まってみると、「英会話ない歴 18 年」の私の心中は不安な気持ちでいっぱいでした。そしてその不安は最初の英会話の授業のときに現実のものとなりました。

その当時は週に 3 時間の会話の授業がありましたが、その中のひとつを担当していた米国人教師ファリシーさんは早口で次々と指示を出す先生でした。その指示が聴き取れない私はいま自分が何をやったらいいのかほとんど分からず色を失っていました。そんな私を日本語で助けてくれたのが隣の席の Y 君でした。

彼の英語は発音の歯切れがよく、しかも状況に応じて英語がさっと口から出て来るのでクラスのみんなかからも一目置かれていました。今も私の書棚にある、赤くて重い大判の辞書 *American Heritage* は大学一年のときに手に入れたものですが、これは彼が高校の時に使っていたと教えてくれたものです。これを使えば自分も彼のように英語が出来るようになるのではないだろうかと思って紀伊国屋に買いに行きました。その辞書を初めて開いたときに、発音記号がそれまでに自分の学んだものとは異なっていて、見慣れないものが並

んでいるのに驚いたことを思い出します。

大学生活のスタートはそのように危ういものでしたが、ファリシー先生の早口な英語も授業の進行パターンが分かるようになると、毎回同じことを指示しているわけですから、授業もしだいに理解できるようになりました。このときのことをいま振り返ってみると、私の自分史「英語と私」大学編第 1 章は、「受験勉強という、ひとりぼっちの暗くて長い「孤独の学習」のトンネルを抜けるとそこは・・・「雪国」だった・・・ではなく、もっと過酷な「オール・イングリッシュ地獄」だった。しかし私は隣の席にいた級友の Y 君によって救われた」とまとめることができるでしょうか。

1-1-2 初めて英語で話しかける — 分からなかった「ア、ヒ、ル」

さて次はその第 2 章に入ります。私が初めて英語で外人に話しかけたのは、授業にも慣れて少し気持ちのゆとりが生まれてきた頃だったと思います。当時わたしは大学の寮に住んでいたのですが、そのとなりには留学生が生活している寮もありました。駅から寮までの道は歩いて 10 分ほどの距離でしたが、その通路は舗装されておらず雨の日は水たまりがよくできました。

その日も道の途中が一方通行の状態になっていて、私とひとりの留学生が道を譲り合うことになりました。私は「プリーズ」と言って相手を先に行かせようとしたのですが、相手の方も立ち止まって「ユー・ゴウ・ファースト」と言いました。たったこれだけのやりとりでしたが、通じた喜びは格別でした。また、そのとき私は、命令文でも「ユー」が付くことがあるんだ、と妙に感心したこともなつかしく思い出されます。

その留学生は外見からすると中東から来ていた人のようでしたが、それから数日後に寮の浴場（ふろば）の湯船の中で再会しました。何を話したのかは記憶に残っていませんが、彼が発した言葉の中でひとつ理解できなくて印象に残った言葉がありました。・・・「ア、ヒ、ル」です。「ア、ヒ、ル」で何だろうと部屋に戻ったあとでつらつら考えてみました。

最初に思い浮かんだのは、自分の子どもが小さいときに、一緒にお風呂に入ったときのことです。子どもが湯の上に浮かべて遊んでいた、おなかを押さえるとキュキュと鳴く、赤色でプラスチック製の・・・「あひる」だったのですが、そんなことを彼が言うはずがありません。いろいろ、さんざん、もんもんと考えた結果、それは「いい湯ですね」という意味の英語だということが分かりました。みなさん、どんな英語だか分かりますか。・・・「アイ・フィール・グッド」です。

当時わたしは、中学・高校と 6 年間も英語を学んできてどうしてこんな簡単なことも分からないのかと情けない気持ちでしたが、いま考えてみると、私がそれまで学んできた英語、とくに受験英語は「学習言語」ですので、このような「生活言語」が聴き取れなくても無理はなかったのかなと思います。

1-1-3 「英語科は無知だね」 — 模擬店「ケネディ」の起こした波紋

さて次の第 3 章は、私が最初の一年間をすごした大学の寮にいたときの話です。ここでは他の語科の学生とも一緒に生活しますので英語科だけでなく他の語科の学生とも仲良くなりました。その中に同じ年に入学した朝鮮語専攻の S さんがいました。彼は私より年は少し上でしたが、彼の抜群の英語力には私は舌を巻きました。彼は中学時代から何年も続

けて松本亨のラジオ講座を聞いていたとその理由を教えてくださいましたが、いろいろ話うちに彼が単に英語力だけではなく様々な社会問題に対しても自分の意見を持っていることが分かってきました。

その S さんから私が「英語科は無知だね」と言われたのは秋の外大祭にときでした。その言葉は英語科一年生が出店していた「ケネディ」という名前の喫茶店に対して向けられたものでした。S さんは私に「山田君はケネディが何をやった大統領か知ってますか」と尋ねましたが、私はその問いに何も答えられませんでした。彼はわたしに何と言ったと思いますか。……彼は「ケネディはベトナム戦争を始めた大統領だよ」と言ったのです。私はケネディは「国民にはとても人気のあったが、暗殺された」程度にしか知りませんでしたので彼の言葉に驚きました。

それからしばらくして S さんが私に貸してくれたのが本多勝一の『アメリカ合州国』という本でした。私はそれまでに読んだ本と言えば読書感想文に指定された本くらいで、読書にはほとんど無縁の人間でしたが、その衝撃的な内容には驚きました。漠然と黒人差別があることは知っていましたが、これほど根深いものであるとは！ それから私は本多勝一の著作を読むようになって「富溢れるあこがれの国」というアメリカに対するイメージは大きく変わりました。

最近この話を私たちの研究会の代表である寺島隆吉先生にしたところ、「そういうのを〈英語読みの米国知らず〉と言うんだろうね」と言われ、そのようになる原因を次のように話されました。「英語以外の言葉を学ぼうとする学生はその言葉自体よりもむしろその国の歴史や文化、政治・経済などのどこかに興味や魅力を感じてその言葉を選ぶが、英語科に入る学生は英語という言葉の運用能力を伸ばそうとだけ思って英語を選ぶのだから、その国の政治や社会について関心が無くて無知であっても、それは当然起こりうることだろうね。」

この「ケネディ事件」は正直に言うと、「英語と私」という自分史の中ではかなりショッキングな出来事でした。というのは、たくさんある語科の中で英語科は受験の偏差値が一番高く入るのは最も難しいのに、それほど偏差値が高くない他の語科の人から「おまえはバカだ」と言われたのですから。最初はやっぱりムカッと来ましたね。高慢ちきの鼻をへし折られたという感じでしょうか。でもいま考えてみると、彼に出会ったことは本当に幸運だったと思います。私は彼によって初めて自分がそれまで頭に詰め込んできたものの中身がどんなものであるかを知らされたわけですから。

ケネディのベトナムとの関わりを言うならば、彼はアメリカ軍の正規軍人から構成された「軍事顧問団」を大幅に増員して軍事物資の支援を増強したのですが、そういう事実をふまえて彼の就任演説の有名な一節を読んでもとそら恐ろしくなります。Ask not what your country can do for you — ask what you can do for your country「自分が国のために何ができるかを考えろ」と言うんですから、私には「ベトナムに行って死んでこい」という意味に聞こえてきます。

このケネディの演説は英語教材の中にも、キング牧師やチャップリンの独裁者の演説などとともに出て来ることがよくありますが、もし教材として使うのならば、いま述べたような歴史的事実も知った上で批判的に読むことが大切ではないでしょうか。最近ではオバマ大統領の演説も教材に使う英語の先生がおられるようですが、これも同様だと私は思い

ます。これに関係してご紹介しますが、寺島先生の本に書かれている『百々が峰便り』というブログには（その URL は資料の最後に載せておきましたが、）一般のメディアが報じていないオバマ情報がいっぱい出ていますので興味のある方はぜひ一度のぞいてみてください。英文も多すぎない程度に引用してあるので英語学習にも最適です。このブログはほぼ一週間ごとに更新されていて、タダで読むのが申し訳なく感じるくらいの充実した内容です。

1-1-4 こんなことじゃダメだ！ — Autonomous Learner への脱皮

1-1-4-1 英語ニュースを聞く：米国式発音 vs 日本語なまり英語

さて、こんなふういろいろな人との出会いがあって私の大学生活は始まったわけですが、教室や寮の中で英語が上手に話せる級友や寮友に会うたびに、私は授業の中だけの英語の勉強では大変なことになるという危機感を持ち始めました。そこですぐに始めたのがラジオで NHK の英語ニュースを聞くことでした。同室だった一年上の英語科の人がいつもその時間に耳にヘッドフォンをあてて聞いていましたのでそれを真似したのです。

それからしばらくして短波放送も聴けるラジオが欲しくなって、日本橋まで買いに行きました。NHK の英語ニュースを聞いた後はその短波ラジオのチューニングダイアルを注意深く合わせて海外の放送に耳を傾けました。FEN は早すぎて歯が立ちませんでした。VOA や Radio Australia、ウラジオストクからの英語放送は聞いているうちに少しは理解できるようになっていきました。

NHK のラジオニュースで思い出すのは、日によって読み手の発音が違い、完全なネイティブの発音と日本語なまりの英語の発音があったことです。日本語なまりの声は「セイゾウ・タマル」というアナウンサーでしたが、私の耳にはなんとも格好わるく聞こえました。その当時は辞書の発音表記が「英国式」から「米国式」に変わりつつあったときで、私は米語発音を学ぶことにいちばん価値があると信じていたからです。

1-1-4-2 「英語を話す会」に参加する：日本語話すと罰金 100 円

英語を話すほうについては、数人のクラスメートが集まって「英語を話す会」をやることになりました。級友の中には ESS 部に入ったり、留学生と交流するアイソスという名前のサークルに入る人もありましたが、私はいきなりそんなところへ入る力量も勇気もありませんでしたので、その会に参加しました。

週に一回だけの会でしたが、空き時間に地階にあった生協のテーブルの一角に集まりました。毎回何か小さなテーマを決めて順番に話していただくだけの会でしたが、「日本語を一回つかうとペナルティ百円」というルールがありましたので、私は行く前に少し英文を考えていきました。もっとも、うっかり日本語を使っても最後に「イン・ジャパニーズ」と言えばいいことになっていましたので百円払った人は誰もいませんでしたが。

1-1-4-3 英語検定への挑戦：「ハウ・クリア！」のつぶやき

三年生の頃に意識し始めたことだったと思いますが、英語科では卒業するまでに英語検定の 1 級をとることが、誰も公には口にしないけれども、多くの学生の秘めたる目標となっていました。この資格をもっていると都銀の給料が月に五千円高くなるという話を聞いて

ていましたし、私も、目指していた教員採用試験の前にこの資格が取れば履歴書にも書いて有利になるのではないかと思っていました。

しかし学生の間には「1 級は一次が難しい、かなり英語ができるものでも一次で落ちてくる」という情報が流れていました。そんな話を聞いていたので、過去問を丹念に勉強していたとはいえ、私が一次試験をパスするとは想定外の出来事でした。一定の基準点を超えれば合格ということなので、きっとギリギリセーフで受かったのでしょう。

そんなふうにして四年生の春の受験で一次試験に合格したのですが、二次試験は予想していた通り不合格になりました。当時の二次試験はリスニングとスピーキングがありましたが、苦手のリスニングができなかったのだらうと思います。ただ一次にパスすると一回だけは一次免除で二次をうけるチャンスがありましたので、秋の試験に再びトライして運よく合格しました。

このときのリスニングもすべて聴き取れたわけではありませんでしたが、「ダイナソ」という単語が一「ダイソー」じゃないですよ、当時はまだ百円ショップはありませんから一「ダイナソ」という単語が聞こえてきましたので「恐竜」についての話であることが分かりました。スピーキングで選んだテーマは覚えていませんが、私のスピーチが終わった後にひとりの面接官が「ハウ・クリア」とつぶやく声が聞こえました。私は中学・高校のときから教科書の音読だけは人一倍よくやっていたので、その長年の努力が報われたような気がしたのを思い出します。でも試験官は本当はそんなことを口走ってはいけなとマニュアルには書いてあると思うんですが、あれから 40 年、もう時効でしょうから話しました。

1-1-5 何でも英語でいいなくなるー 英語力の伸長と「英語バカ」

いま私は自分が大学時代に教室外でどのように英語を学んだかを述べましたが、私が自分の体験をまとめながら気づいたことは、英語の力を伸ばそうとするならば学習者が目標を持って自ら学び始める *autonomous learner* になることが必要だということです。教師の側から言えば、どのようにして生徒を教室を出た後も学びたくなるようにすることになると思いますが。

ただこのように英語漬けトレーニングを続け、その効果が上がるのを自分が実感できるようになると、学習者は英語が話せたり聞き取れたりすることそれ自体に喜びを感じるようになります。私は4年生のころになると何でもすべて英語で言ってみないと気が済まなくなり、シャーペンを見れば *mechanical pencil*、バスが来ると *Here comes the bus.* などとつぶやいたりしてました。

また4年生のときの教育実習では、実習記録をすべて英語で書いていました。授業実習について言えば、授業実習の前に教える英文を何度も読み込んでいきましたので、和訳を指名した生徒が誤訳したときも、その誤訳の原因を即座に指摘できるほどでした。(因みに、その生徒は *region* を *reign* と間違って辞書を引いていました。)ところが一方で、肝心の英文の中身についてはほとんど関心がなく、ただ和訳をさせて説明し、そのあとは英文内容のあらすじを確認するために二三の英語の質問をただけで終わっています。

このときの私の頭の中の状態はいま考えてみると、英語それ自体には関心があるが、英語で書かれている中身については目が向かない、一種の「英語バカ」になっていたのでは

ないかということです。この「英語バカ」という言葉は寺島先生が書かれた『英語教育原論』という本（実物提示）の中に出てきますが、そこではどうして英語教師がそんなふうになるのかという理由の考察が書かれています。さらにこのテーマについて書かれた文献も資料としていくつか載っていますので興味ある方はぜひ。

なお、この「英語バカ」をテーマにした本には『それでも英語やりますか』『英語を学べばバカになる』『英語バカは出世しない』『目に余る英語バカ』、それから『日本人の9割に英語はいらない』などがありますが、この最後の本の帯には「英語ができてバカはバカ」というキャッチ・コピーが書かれています。こちらの方は暇つぶし用にも読んでください。

1-2 わたしが「リズム読み」と出会うまで

1-2-1 新米教師はどこ見てる？ — オール・イングリッシュ教師に異議あり！

ここまでの話では、18年間英語を話したことがなかったひとりの青年が大学時代にとのように英語を学んで英語教師となったかを述べてきましたが、ここから先の自分史「英語と私」では、私が教師としてどんなふうに英語を教えてきたかについて話します。

最初に赴任した高校は女子高校でした。新任研修で行った研究授業のときの色焼けした教案を見ると「教室英語を段階的に増やしていくつもりだ」「英語で話し始めると静かになって聞こうとする」「英語の質問はゆっくり、くり返して行う」「下線を引く指示は英語でもうまく行く」「適量の使用は緊張を、多用は混乱をもたらす」といったことが書かれています。授業ではなるべく英語を使って教えたいという当時の気持ちが伝わってきます。

生徒の中にはときどき私語をするものがありました。全体としては静かで、私は自分が高校で学んでいたように授業を行うことができました。「単語テスト」で始まって、「全文範読、単語発音復誦、重要部下線指示、英文復誦、指名和訳／教師説明、テープ聴解」まで行い、最後は「予習範囲指示」といった伝統的な授業進行です。

すべては順調に進んでいるかに見えたのですが、予期せぬことが起きました。2年のあるクラスで、忘れもしない2年F組です、私がある1人の生徒の方ばかりを見て授業をしているという噂が立ったのです。全く身に覚えのないことでしたが、生徒にはそう見えたのかもしれませんが。というのは、彼女はその女子校の中でも誰もが注目する美人でしたので。

いま振り返ってみると、それは生徒が私の授業に出してきた最初の「異議申し立て」だったと思います。私はそのとき初めて自分が授業中にずっと教壇にばかり立って教えることに気づきました。それでそれからはなるべく机間巡視をしながら授業をするようになりました。こうすれば生徒が私の視線をずっと追跡することはできませんし、私自身も誰かひとりだけを見つめて授業をすることもありません。しかしいったん立った噂はなかなか消えませんでした。こんな心労がたたったせいか、私は新任一年目に体重が5キロも減りました。

1-2-2 最後の1人まで許さんぞ！ — 辞書でボコンの熱血青年教師

その女子高校は3年目に共学に変わり学校の様子は大きく変わりました。進学校にする

ということで、放課後補習や模試の全員受験が始まりました。男子生徒は甘やかしてはいけない、ビシビシ鍛えて大学に進学させるのだ、という雰囲気が生まれました。

私の授業もそのような状況と無縁ではいられず、「必ず予習させる」「単語テストの追試は合格するまで行う」といった方針を立てました。単語の意味を調べていない生徒の頭を辞書でボコンとやったり、予習をやってこない生徒を立たせたこともありました。

この「辞書でボコンとやった」というのをどうして覚えているかということ、何年も後になってから、その教え子から電話がかかってきたからです。「先生、ぼくは先生の家の近くに引っ越してきました。いま介護の仕事をやっています。〇〇ですよ、覚えますか？ 単語が調べてなくて辞書で頭を叩かれた〇〇ですよ」ひどい目に遭わせた生徒からそんな電話がもらえるとは！ 私は教師という仕事のありがたさと怖さをしみじみ感じました。

英単語テストについてはこんな思い出があります。私は不合格者には合格するまで、最後の一人、最後の一枚まで徹底的に追試を行いました。妥協を許さないあまりの厳しさに私の目を盗んで追試記録簿を改竄しようとした生徒もいたほどでした。いま思い起こすとよくそんなことをやっていたなと思うのですが、そのときの私は使命感に燃えてがんばる熱血青年教師でした。ところで、みなさんはもう「レ・ミゼラブル」という映画を見ましたか？ 最初の出だしのシーンが、♪ *Look down, look down, don't look them in the eyes.* で始まり、最後の最後まで感動の連続の映画でしたが、その映画の中にこのときの私とそっくり同じ人物が出ていました。決められた方針を遵守し、それに違反する者はだれひとり許さない、法の意味を知らしめるために最後の最後まで……ジャンバルジャンを追い詰めた男……そうです、「ジャベール」です。そのときの私はまさにその「ジャベール警部」になっていました。彼は最後に悲劇的な結末を迎えますが、私はその寸前で救われました。次はその話をします。

1-2-3 ジュースパック飛来 — Don' eat your lunch. なんて言ってる場合か！

最初の女子高校とそこから共学になった学校には合わせて7年間いて、それから工業高校に異動しました。そこで私を待っていたものは、私語、居眠り、立ち歩き、早弁、…。一年目から授業が成り立たなくなりました。工業高校で教えた方ならよく分かると思いますが、彼らは教室でおこなう、いわゆる「座学」というものは性に合いません。彼らの主戦場は教室ではなく実習室やグラウンドなのです。

授業に行くたびに、私語、居眠り、立ち歩き、早弁、等々を目の当たりにして、「ゴウ・バック・トゥ・ユア・シート」とか「ドント・イート・ユア・ランチ」なんて言ってる場合ではないのです。とにもかくにも、彼らを教室に入れ、椅子に座らせ、口を閉じさせ、そして眠らせない、そういうことを可能にする方法がそのときの私には必要だったのです。

もちろん私は前の学校と違うことは重々分かっていましたので、毎時間ごとに書き込み式の授業プリントを作って教室に持って行っていました。単語については辞書を引いて書き込むようにしてあったのですが、肝心の辞書を忘れてくるものがたくさんいて、なかなかうまく行きません。何度も持ってくるように言うのですが、いつまで経っても揃わないのに苛立って「持ってこない者はテストの点は零点にするぞ」とまでとっていました。

事件が起こったのは私の授業がそのような険悪な雰囲気になっていた頃でした。私は昼休みに見回りか何かで機械科2年のクラスの前の廊下を歩いていました。そのとき教室の

中から突然、空（から）のジュースパックが飛んできたのです。私は思わず身をよけました。いま考えてみるとそれは生徒がただ廊下に放り投げただけだったのかもしれませんが。しかしこのときの私には、それは私に向かって投げつけられたジュースパックに思えました。

この「ジュースパック飛来事件」以降、私は悩みました。「こんなことをやっているのはダメだ。教えれば教えるほど生徒との関係が悪くなる。英語を教えるどころじゃない。いったい自分は何をやってるんだ！」そんな追い詰められた苦悩の中で出会ったのが寺島先生が主催する研究会、「英語記号づけ研究会」でした。

1-2-4 挨拶は「プルダンプルダゲン」―「リズム読み」で一変した教室

寺島先生が提唱されている理論と実践は、英語教師としての私の「常識」をことごとくくつがえすものでした。英文読解に関しては「単語の意味はすべて与える」「英文には文法構造を示す記号を前もって付けておく」というものです。しかし、このメソッドでプリントを作ると生徒は「やれ！」と言わなくても勝手に鉛筆を動かし始めるのです。そうやって授業がうまく行き始めた頃にあるクラスの生徒が言った言葉をいまも鮮明に覚えています。その生徒は「先生、最近あんまり怒らんようになったな」と私に言いました。

本日のテーマである音声指導について言うと、「すべての単語に読み仮名をつける」「英語の音声の特徴である強弱のリズム記号を付ける」というのが実践のポイントです。この方式で「リズム読みプリント」を作って、強勢のところでペンを打ちながら読んでいくのです。ロシア民話「大きなかぶ」には **They pulled and pulled again** という一節がありますが、この英文の暗唱テストが近づいてくると、廊下を歩いている私に飛んでくるのは「空のジュースパック」ではなく、生徒からの「プルダンプルダゲン」の挨拶になりました。彼らは私に自分が覚えたのを早く聞いてほしかったんでしょうね。

この「リズム読み」については事前アンケートで興味深い質問が寄せられていましたのでここで紹介します。「リズム読みは、自然なネイティブのリズムとはまた少々違うのですが、それでもどのような効果を生み出すのか興味がありあす」というものです。これに対する私の考えを述べますと、確かに「リズム読み」は個々人のネイティブのリズムとは違うかもしれませんが、もっと正確に言うならば、ネイティブの数だけのリズムがあるのではないかと思います。しかしそのいろいろなリズムから共通のものを抽出してみると、英語という言語が音の基本的な特性として持っている「リズムの等時性 **isochronism**」というエッセンスが出てきます。英語音においては強勢ストレスと強勢ストレスの間は同じ時間の間隔があるということです。（資料2）

そしてその英語音をもつ基本的な特徴を「リズム読み」というメソッドで生徒は教師から学びます。寺島先生は、写した写真よりもその人の顔の特徴を強調した似顔絵の方が本人らしさが出てくるという喩えを『英語にとって「音声」とは何か』（実物提示）の中で書いておられますが、「リズム読み」の英語はその似顔絵のようなものと考えれば分かりやすいかもしれません。この強弱のリズムで読めるようになると、次には音の連結や脱落が自然と起きてきますので英語らしい発音にどんどん近づいてきます。

どんな効果が出て来るのかということについては、いま「プルダンプルダゲン」の例をご紹介しましたが、こんなこともありました。次に赴任した高校での話ですが、中学のと

きに日本に来た帰国子女の N 君という子がいました。彼は ALT の女性に英語では話しかけないでほしい、中学ではそれでいじめられたことがあると言っていました。私が書かせた学年末の作文の中で、山田先生の授業でリズム読みを体験して忘れかけていたむかしの発音が甦ってきたと書いていました。この他にもたくさんの面白いというか、予期せぬ効果が出た事例がありますので後でまたご紹介します。

さて話を元に戻しますと、いま述べたような、私のそれまでの常識をことごとく転換させた寺島先生の考え方を「逆転発想の英語教育」と呼ぶことがあります。教師が生徒に「何か」をさせようと思うなら、そのことを直接やりなさいと言うのではなく、その「何か」に到達できるような「それとは別の何か」をするように指示する、つまり「Aさせたいと思ったら B 指示せよ」ということです。

辞書を生徒にもってこさせようと教師が思うなら、「辞書を持ってこい、持ってこないとテストは零点だぞ」などと言うのではなく、辞書が持って来たくなくなるようなしくみを作るということです。例えば私はこんなプリント（『授業は発見だ』p.36 のイラスト提示）を作りました。これは辞書を引かなくても和訳できるプリントで 30 枚あるのですが、あっという間に生徒は終わってしまいます。このあとに辞書を少し引かなくてはできない『トトロ』を与えると生徒は「辞書をもってこい」と言わなくても勝手に持ってくるのです。

音声についても同じです。「リズム読み」でくり返し読んでいるうちに自然とフレーズが頭に入ってきて「プルダンプルダゲン」が口について出て来るようになるのです。英文を暗唱させれば、「覚えてこい」というのではなく「リズム読みせよ」と言えばいいわけです。このことを書いた寺島先生の論文の中には「自分の子どもに勉強させれば勉強せよ、勉強せよと言うのではなくて、家事を手伝えと言え」という例も出ています。ただこの論文には「家事をすること」と「勉強したくなる」がどうして繋がってくるのかという理由までは書かれていませんので自分の頭で考えるしかありません。ただ、教師という職業を持った人がこれを自分の家庭で実践するのはなかなか難しいことだと実感しています。うちはもう大きくなって手遅れですが、手遅れでない方は今日はこのことだけはメモしておかれるといいと思います。

1-2-5 消え去った All in English の夢 — 英語を使うのは「教師」じゃないんだ！

その工業高校には 8 年間いて、今度は岐阜市の外れにある普通科高校に異動しました。ここは中学三年生がここが自分の受験校だと決まると受験勉強をやめると言われていた学校でした。私が赴任する二年前には、修学旅行先において生徒が教師の体罰で死亡するという事件も起きていました。このような困難な課題を抱えていた学校の状況に加えて、「統一進度・統一テスト」という縛りがありましたので、工業高校のときのように自由に授業を組み立てることが出来ません。しかし、いざやり始めてみるとプリントづくりや「リズム読み」など独自でも出来ることはいくらでもありました。

このイラストは（『授業は発見だ』p.93 のイラスト提示）、私がこの学校で初めて「リズム読み」をやったときに、ある生徒が描いたものです。「なんだこりゃ」という吹き出しがあるように生徒は最初はびっくりして戸惑うことがあるのですが、すぐにこの読みを楽しむようになります。その横の文はイラストの生徒とはまた別の生徒が書いたものです。

最初の授業のとき皆が「なにこの先生！」と目を見合わせたことがある。それはボールペンを打ち鳴らしながら行われる音読・音読テストである。しかしこの読み方は意外と早く浸透したばかりか、皆おもしろがって、今まで誰もというか一部のしか授業中に音読した事がなかったのに（当たった人だけが読んでいた）、僕のような英語嫌いまでもがアンネの日記の英文をほとんど覚えてしまった。

この頃になると「英語を使って授業をする」という私の新任の頃からの夢は消え去り、授業で英語を使わなくてはならないのは「教師」ではなくて、むしろ「生徒」の方だということがやっと分かってきました。「リズム読み」と出会ったおかげで自分の発想は 180 度転換することになったのです。

なお、この「リズム読み」はグループでテストするというのが一番の肝、ポイントになるのですが、その際の実践的アドバイスについてはいまの紹介した私の本や寺島先生の『キングで学ぶ英語のリズム』（実物提示）の中に書かれていますので興味のある方はごらん下さい。

1-2-6 英語で話しかける生徒たち — 「会話」させるなら「リズム読み」！？

この普通科高校には 10 年間いて、それから自分の家から一番近いところにある高校に異動しました。普通コースと商業コースがあつて地元の高校生が多く通う学校です。一学年 4 クラスのこじんまりした学校です。幸いなことにこの学校の英語科の先生方の中にはこの記号づけ実践に理解と関心のある方がおられ、すでに自分で独自の記号づけプリントを作っている先生もおられました。

一年目の私は 3 系列分の授業を担当していたのですが、その授業で使う「記号づけ和訳プリント」と「リズム読みプリント」をいつもそのレッスンに入る少し前までには作っておいて、そのコピーを一部だけ同僚の先生に渡していました。そんなことを続けているうちに他の先生方もそのプリントを実際に自分の授業の中で使ってみて「これはいい」ということになり、年度末には英語科として、次年度から使う新しい教科書を丸ごと全て、記号づけメソッドで編集することが決まりました。これ（「山県高校自主編集テキスト」の表紙を提示）がその冊子です。

この冊子の表紙をみてもらうと分かるように、教科書本文の音読に関しては三段階のレベルを設定しました。最初にコーラスで「リズム読み」練習をしてから、「グループでのリズム読みテスト」を行います。そしてその後に「教科書読み」「英訳読み」が設定してあるのですが、これは余裕のある生徒が個人でチャレンジする課題です。リズム記号や読み仮名がついていない白文でも上手に読めるようになる生徒が次々と出てきました。

この三段階テストを行うときはひとりの教師では手が回りませんので、ALT の人によく手伝いに来てもらいました。キンバリーさんという ALT はこのリズム読みテストが大好きで、生徒が合格すると「イエーイ！」などと叫んだるので教室全体がますます楽しい雰囲気になります。あるときその彼女から「リズム読みテストのときに生徒が英語でいろいろ話してくる」という話を聞いて私はびっくりしました。あんなに英語の苦手な子たちが、ネットに出ている高校偏差値は 41 です、彼女に英語で話しかけてくるというのは。

この出来事は自分の実践記録集『授業は発見だ』の中で書いたことなのですが、そのときはこれが「Aさせたいと思うならB指示せよ」の典型例だとは気がつきませんでした。つまり「会話」させたいなら「リズム読み」指示せよ、なのです。でもどうして「リズム読み」していると「会話」したくなるのでしょうか。みなさんはなぜだと思いますか。

・・・・・・私の推論はこうです。リズム読みは楽しいのです。最初はグループで揃ってペンを打ちながら読むことを難しく感じるのですが、お互いに助け合って練習するうちにだんだん出来るようになって、みんなで声をそろえて読むことが快感になってくるのです。心と体が解き放たれていくという感じでしょうか。気分が落ち込んで沈んでいるときには誰も他人と「会話」なんかしたくありませんね。それがひとつ目の理由です。

もうひとつの理由は、この「会話」では自分の聞きたいことが相手に聞けるのです。キムさんは「授業とは関係ないことを聞いてきた」と言っていましたので、きっと生徒は好奇心旺盛に彼女のプライベートのことなどをいろいろ尋ねていたのではないかと思います。もともと「会話」というのは何か相手に聞きたいことがあるときにするものではないでしょうか。

以上が私の推論ですが、教科書でやる会話があまり楽しく感じられないのは、いま挙げたような「楽しさ」や「必然性」がないからなのかもしれません。ただ、日本は英語が外国語として学ばれている、いわゆる EFL という言語環境にありますので、英語を必ず話すというシチュエーションを日常生活の中に設定することはなかなか難しいと思います。現に私たち英語教師ですら教室を出たら英語を使う機会というのはほとんどないのではないのでしょうか。私の場合はここ3年ほどは外人と英語をしゃべったことがありません。

まとめ

ここまでで英語と私の関わりの歴史を話すことは終わります。私は自分が「どのように英語を教えてきたか」については八年前にまとめた実践記録の中で振り返ったことがありましたが、「どのように英語を学んできたか」を見つめ直したのは今回が初めてでした。これまで気づかなかったことをいくつも「発見」できて自分でも驚いています。ここにおられる先生方もそれぞれがご自身の「英語と私」という歴史を持っておられると思いますので、その実体験も振り返りながら、いま提起されている「英語で行うことを基本とする授業」について考えていかれるといいのではないのでしょうか。

なお、この「英語と私」という作文を書かせる実践は寺島先生が定時制高校で教えていたときに始められたもので、『英語記号づけ入門』（実物提示）の中にその実践の詳細がまとめられています。このあと私の大学での授業実践を紹介しますが、その中に出て来る入学時アンケート「英語と私」や授業評価レポートもこの実践が元になっています。ただこの本はいま「レアもの」になっていて、アマゾンのマーケットプレイスで4200円の値が付いています。寺島先生の手元にもあと一冊しかないと聞いていますので図書館検索で探して借りてください。

2 マイケル・ムーア演説 "America is NOT broke!" の授業 (2012年度)

2-1 「大学英語」を組みたてる方法：題材選択、授業構築、教材作成

2-1-1 自分の認識がゆさぶられる題材を！ — 「チェルノブイリ」「沖縄からグアムへ」

さてここからはマイケル・ムーアの演説を教材に使った授業についてお話しします。まず最初は題材選択のことを話します。毎年私のところには何冊もの大学生用の新刊テキストが送られてくるのですが、このことから推察すると大学でも相当数の先生がこのような出来合いの市販テキストを使っておられるようです。

しかし、私はいつも自分で読んでみて「驚き」や「発見」のある英文を教材に使います。自分がそれまでに持っていた物の見方が転換するもの、人間や社会に対する認識が揺さぶられたり覆されたりする、そういうものを毎年探してきて教材として使うのです。

例えば、二年前は「チェルノブイリの大惨事：世界最悪の原発事故から 25 周年」という英文を使いました。福島第一の事故が起きてその二ヶ月後に米国の独立系放送局である DemocracyNow! が放送した番組です。この中でジャネット・シャーマンという女性の医師は「ベラルーシではいま健康な子どもは 2 割しかいない、こんな社会で将来いったい誰が芸術家や音楽家になるのか、科学者や教師になるものはいるのか」と語っていましたが、私はその言葉に胸突かれる思いでした。日本政府は「ただちに影響はない」と繰り返して言っていました、25 年後の日本ではいったい何が起きているのだろうかと思暗澹たる気持ちにならずにはいられませんでした。

その前の年は「沖縄からグアム、ハワイへ」という英文を授業に使いました。この頃はちょうど鳩山さんが「沖縄の米軍基地は国外へ、最低でも県外へ」と言っていたときでした。私もそれはアメリカへ持って帰ってもらうのが筋だ、グアムに移転するのが一番いいと考えていました。ところがこの英文を読むと、グアムの人たちもそんなものはいらない、島の生活環境が破壊されて困ると言っているのです。またアメリカ太平洋軍の司令部があるハワイの人は、その司令部を巨大なタコに喩えて、ハワイから伸びた触手が沖縄やグアムやフィリピンや韓国を締め付けている、それぞれのタコの足は切ってもまた生えてくるのだから、タコの頭を抑えないかぎり、つまりは、基地を個別に追い出しても、いずれまた戻ってくると語っていました。私はこの文を読んで自分の視野がオキナワから太平洋全域に大きく広がるのを感じました。そして米軍基地はどこかに移す、移設するという発想ではなく、無くす、閉鎖するという考え方もあることを初めて知りました。

2-1-2 ユーモアとパワー溢れるの演説 — 米国にもやってきた「アラブの春」

ここで取り上げているマイケル・ムーアの演説もそんな「驚き」と「発見」のある題材でした。これからその演説（資料 8-13）の冒頭部だけを 6 分ほど見ていただきます。（「ムーア演説字幕付動画」を再生）

みなさん、いかがでしたか。この演説の背景を少し説明しますと、ウイスコンシン州でスコット・ウオーカーという人が知事に当選したのですが、当選後に州の財政再建のためという口実で公務員のスト権を奪う法案を提出したのです。このことについては彼は選挙のときには何も言っていませんでしたので、多くの市民が立ち上がって抗議し州都マジソンの議会議事堂を三週間にわたって占拠したのです。そしてそこへマイケル・ムーアが応援に駆けつけて行ったのがこの演説です。

日本のどこかの知事が同じように公約違反をしたときに、日本人はこんなふう抗議して県庁を占拠することがあるでしょうか。私はアメリカ民衆の中にある民主主義の底力（そこから）というか、力強いパワーを感じてアメリカという国を見直しました。振り返っ

てみると、私のアメリカ観は、「あこがれの富溢れる国」から、「人種差別と戦争の国」に変わり、いままた「民衆の力が吹き出している国」になったのです。

ムーア演説の魅力は、彼の映画を観た方ならお分かりになると思いますが、米国社会が抱える矛盾を鋭く突くだけでなく、それを常にユーモアにくるんで語る所です。この演説でも聴衆の歓声や笑い声が随所に聞こえてきます。いまみなさんが見た映像の終わりの方で、ムーア自身が高校の経済学の授業で学んだという **Money doesn't grow on trees.** 「お金は木には成らない」という言葉が出てきましたが、聴衆の中から **palm tree, palm tree** 「椰子の木は違うぞ!」という合いの手が入ると、ムーアは思わず持っていたスピーチ原稿から目を離して **unless it's a palm tree** 「椰子の木ならそうは言えませんね」と即興で応じて、聴取は爆笑していましたね。こんな面白い場面がこのあとも次々と出てきます。

2-1-3 新形態「リズム読み」プリント — フレーズ訳が付いている!

いま紹介した動画はニューヨークの独立系放送局 **DemocracyNow!**が報じた番組に **DemocracyNow!Japan** という日本のサイトが字幕を付けて放送したもののなのですが、残念なことに演説の前半の三分の一しかありません。そこでネット上から演説全部の動画と全文 **Transcript** を見つけて全訳しました。一年目にこの教材を使ったときには、一部分をフレーズ訳させてからスピーチさせたのですが、二年目のときはリズム読みプリントに最初からフレーズ訳をつけておいて音読することを中心にした授業を作ろうと考えました。

ふつうリズム読みプリントには英文の上にリズム記号がついていて英文の下には読み仮名がついているのですが、このプリントでは英文の下に「読み仮名」の代わりに「フレーズ訳」が付いています。このアイデアを最初に考えたのは寺島先生の奥様の寺島美紀子先生ですが、私はそのプリントを使った美紀子先生の実践を 2011 年の夏の研究会で知り、その方式をマイケル・ムーアの演説にも採用させてもらったのです。

2-1-4 「只管朗読」「只管筆写」 — 「リズム読み」「フレーズ視写」

このような新形態の「リズム読みプリント」を 12 枚作ったのですが、それを使って実際どのように授業を作るかについては当初はまだハッキリとしたイメージはありませんでした。どうするかをいろいろ思案していたときに、私が参加している記号研の掲示板に和歌山県の中学で教えている小川という先生の投稿が載りました。彼は授業報告の中で、授業の最初に「リズム読み」を行いその後で生徒に視写をさせていると書いていました。

私はそれまで「リズム読みテスト」は読解が終わった後の最後 30 分に行っていたのですが、この報告を読んでマイケル・ムーアの演説を扱う授業は、授業の始めに「リズム読みテスト」を実施して、それに合格したグループから「フレーズ単位の視写」を書かせることを思いつきました。そして、全グループが合格するか、あるいは一定の時間が来たところで英文の「記号づけ」などに切り替えるのです。

フレーズ単位で英語を書かせる「視写プリント」については、高校で教えていたときにすでに行っていたことでしたが、「リズム読みテスト」のあとにそれを持ってくるというアイデアは今回が初めてでした。また英語だけでなく日本語も書かせるというのも今回が初めてでした。そこで A4 用紙を横向きに使って、フレーズ訳を左に、英語を右に写す罫線入りの「フレーズ単位日英視写プリント」を作りました。

和訳はフレーズ訳としてすでに与えられていますので、学生は最初から意味の分かった英文を音読することになります。ですから、この授業スタイルは國弘正雄氏の提唱する「只管朗読」「只管筆写」を1コマの授業の中に組み入れたようなものになりました。

2-1-5 「できる」から「わかる」へ — 「リズム読み」から「記号付け」へ

しかし授業作りの観点から教育的にもっと重要なことは、この授業スタイルが「できる」から「わかる」という流れになっていることです。どういうことかということ、本学の学生のように「英語は大の苦手」「英語なんか大嫌い、見るのもイヤだ」という学習者に最初から英文の構造を説明したり和訳をさせてもあまりやる気は起きません。また小難しいことが始まったと拒否したくなる気持ちが起こるのです。

ところがリズムで声を出して読むことなら楽しいからやってみたくになります。グループの仲間と揃ってリズム打ちをして体を動かして、合格してみんなで「やったー！」と歓声をあげて心が楽しくなって、それから初めて頭を使う「記号づけ」に入っていくのです。しかもこのときに記号をつける英文は、すでに自分が何度も音読しているし意味も分かっていますから記号づけもやりやすいですね。

進学校の生徒ならば、彼らは「学力」とともに「分からないことでも我慢して聞く力」を持っていますので、どのように授業を組み立てても授業は成り立つと思いますが、そうでない生徒たちを教えている先生方にはこの考え方は参考になると思います。なお、この「できる」から「わかる」で授業を組み立てることについては『英語にとって「授業」とは何か』（実物提示）の中で詳しく書かれています。

ただ残念なことに、いまこの本を入手することは非常に困難です。記号研のメンバーですら図書館で借りて読んでいるくらいです。ネット検索したところ、宮城県内では宮城県図書館と仙台高専名取キャンパスに一冊ずつありますのでそちらで借りて下さい。（寺島先生によれば、アマゾンのマーケットプレイスに出品されることが稀にあるそうです。）

2-1-6 ネイティブでも分からない！？ — 「聞ける」の陰に「読む」あり

ここまでで授業をどのようにデザインするかという話は終わり、教材作成過程で気づいたことについてお話しします。このマイケル・ムーア演説の Transcript を確定するとき、この演説の前には5分間ほどのインフォーマルな語りがあることが分かりました。ところがその部分の Transcript は見つかりません。そこでやむなく自分で文字起こしを試みたのですが、これはなかなか困難な仕事で聞き取れないところがたくさん出てきました。そこで同僚の母語話者の方に助けてもらいかなりの部分は解明できたのですが、その先生ですら分からない inaudible な箇所が僅かですが残りました。

私はそのとき「ネイティブの人でも分からないことがあるのか」と少し意外に思ったのですが、よく考えてみれば私たちのような日本語ネイティブスピーカーでも日本語が聞き取れないことが時々あることに気づいたのです。例えば、これまでに私は寺島先生の講演や研究会の録音を文字起こしを何度もしたことがあるのですが、完全に文字起こしできたことは一度もありません。いつもどこか聞き取れないところがあるのです。

「日本人でも日本語が聞き取れない」というこの不思議な体験については、そのあと寺島先生の「英語教育における〈読み取り〉の位置とその指導」（中部地区英語教育学会紀

要第 12 卷 1983, PP.107-113) という論文を見つけてその謎が解けました。

1. 「読む」能力は「聞く」「書く」「話す」能力の基礎を形成する。
2. 「聞く」能力は独自の訓練を必要とする部分があるが、それでもなおやはり広い意味での「読む」ことの基礎の上に成立する。
3. ある座談会の録音テープを高校の速記クラブに依頼したが、その原稿はあちこち穴だらけの日本語になって戻ってきた。この原因はテープの録音状態にあったのではなく、その座談会の中身が彼らの生活経験や知識の範囲外にあったからだ。
4. 人間が自分で直接見たり聞いたりすることの範囲はあまりにも少ない。そこにこそ「読む」ことの価値がある。活字を媒介にすれば時間や空間を越えて様々な経験を追体験し知識を豊かにすることが出来る。
5. 知識を豊かにしなければ日本語の「聞き取り」すら成立しない。いわんや、英語の「聞き取り」においてをや。(山田による要約)

つまり、英語を聞き取るにはその内容を日本語で知っていないと無理だということです。今回ムーア演説の正確な **Trascript** を再現しようとしていたときも、ここはこんな意味だからこう言ってるはずだと思って（つまり日本語で思考してから）聞くと、その英語が分かってくることが実際に何度もありました。これは日本語で意味が理解できていて初めて英語が聞き取れることの証左です。

さてここまでで、「英語の母語話者でも英語が聞き取れないことがあるのはなぜか」という疑問の答は見つかりましたが、今度は私がそのことを「少し意外に思った」ことについて考えてみます。その驚きは私の頭の中にあつた、ネイティブなら何でも分かるという一種の「ネイティブ信仰」から来ていたのではないかと思えます。私たちはどれだけ懸命に英語を学んでも母語話者の英語力を越えることはあり得ません。とくに生活言語に関してはそうです。ですから英語を学べば学ぶほど、自分が到達し得ない英語力を持つ英語話者を「えらく」思うようになり、そういった信仰が生まれるのでしょうか。先ほど私は大学時代に英語力が上達するにしたがって「英語バカ」の症状が出てきたと話しましたが、あれから 40 年、40 年後の今もなおその病から抜け出せていないようです。

2-1-7 再考「A させたいなら B 指示せよ」 — 長期的な視野でものごとを見る

いま、「英語を聞き取るにはまず英語で読めなくてはならない。英語を読むためにはそのことを日本語で知っていなくてはならない」ということを述べましたが、このことをふまえると、「英語を聞き取らせたい」なら、長期的な視野に立って「英語を読め」ではなくまず「日本語を読め」と指示するのが正しいアドバイスであることが分かります。これもまさに先に紹介した「A させたいなら B 指示せよ」の例ですね。

かつて寺島先生が、当時私がある生徒に対して行っていた個別の副読本指導についてその成果を評価しながらも「英語の読解力は英語だけで伸びない、日本語で中身のあるものをどれだけ読ませるか、自力でどれだけ読むようになるかが肝要だ。『学力への挑戦』(寺島美紀子, 1987) (実物提示) を読み直して、松任農業高校の生徒がどれだけ多くの本を読むようになったか確認して下さい」(『発見だ』 p.221) と指摘をされたことがありました

が、これも「A させたいなら B 指示せよ」の実例だと言えるでしょう。

このようなことを考えているうちに、「A させたいなら B 指示せよ」という考えの背景には「長期的な視野に立ってものごとを見て対策を考える」という思想があることに気づきました。そしてこれは教育だけでなく他の分野でも言えるのではないかと。

例えば、企業の経営を例にとるならば、企業が利益を上げたいと思うなら短期的には低賃金で働かせたりリストラすれば当面のバランスシートは改善しますが、そんなことをどの企業もやっていたら失業者が増えて自分たちの会社で作ったモノを買う人が次第にいなくなってしまう。一方で、まともな給料を与えれば、従業員はそのお金を消費に回してモノを買いますので、払った給料は回り回って自分の会社に利益として戻ってきます。つまり長期的な見通しに立って経営した方が結局は上手く行くというわけです。

ただ、経済学においてこのような現象を「短期的／長期的」ではなくて「ミクロ／マクロ」という視点で捉えています。ミクロのレベル（ひとつの会社）で合理的に行動してもマクロのレベル（社会全体）ではその合理的な行動が合成されて「合理的でないもの」、つまり「誤り」が生まれてくることは「合成の誤謬」と呼ばれています。（参照：ja.wikipedia.org/wiki/合成の誤謬）

ミクロのレベル（一社）では合理的行動：一社が減収で赤字を減らす。

マクロのレベル（社会全体）では誤謬：多数の会社が減収すると多数の失業者が生まれ、その失業者は消費者としてモノが買えなくなる。その結果、社会全体の購買力が大幅に減少してどの会社もモノが売れなくなって赤字が大幅に増加する。

このようなお金の循環については、マイケル・ムーアも先ほどの動画の中で *It grows when we have good jobs with good wages that we use to buy the things we need.* と言っていました。彼の最新作『キャピタリズム』という映画の中では（この映画は前期の授業の中で見せたものですが）、その循環が滞っていることを明瞭に示す図が出ていました。その図中の 2 本の折れ線グラフはレーガン政権以降の生産性と賃金の変化を示すものでしたが、前者は右肩上がり、後者はほぼ横ばいでした。

さてここまでで私が授業が始まる前までに行っている仕事——教材選択、授業デザイン、教材作成——についての話を終わり、次は実際の授業の様子についてお話しします。

2-2 音声を楽しむ授業の風景：「リズム読み」が教室にもたらすもの

2-2-1 綴られた挫折と絶望 — 「大嫌い」「大の苦手」から始まる授業

最初に本学の学生が英語に対してどのような意識を持っているかを述べます。というのは、私の授業実践を正しく理解してもらうには、私の教えている学生が入学前に英語学習に対してどのような意識を持っていたかを知る必要があると考えるからです。

2-2-1-1 中学英語「文法の関所」 — つまずきは「be 動詞」「一般動詞」「進行形」(?)

本学の経営学部では今年度はじめて入学時に「入学時英語アンケート」を取りました。以下に示す数字は経営学科のある学科の 1 年生を 4 つに分けてもっとも学力が高い 39 人

のクラスのアンケート結果です。このクラスはこれから紹介するマイケル・ムーア演説の授業を行った3つのクラスのうちのひとつです。このクラスできえも「大の苦手」「少し苦手」が39人中31人いて英語に対するマイナス意識を持っている学生が多数派を占めていることが分かります。

大好き	好きな方	どちらでも	好きでない	大嫌い
0	6	11	17	5
大得意	得意	どちらでも	少し苦手	大の苦手
0	2	6	13	18

このアンケートには上記のような五択設問の他に「英語と私」というタイトルで作文(資料3)を書くように指示する設問も作りましたが、そこに綴られた生徒たちの声を読むと彼ら／彼女たちがどのような軌跡を歩んで英語を学んできたのかが浮かび上がってきます。

この39人のクラスの作文を読んでいて気づいたことは、かなりの数の学生が中学校のときに英語が分からなくなったと書いていることです。数えてみるとその数は6割23人に及びました。(もちろんこの6割というのはそのことを自覚していて記述した学生の数値です。)以下に5人の作文を紹介してその挫折の実態を見てみます。(下線は筆者)

(1) 二年になり、この辺りから文法やらなんやらでテストでも徐々に点数が下がっていき、教科書の本文も初見では何一つ分からないところまで来てかなり嫌になりました。(K君)

(2) 中学校時代の英語は単語だけでなく文法など、より深い授業だったので途中から授業の内容についていけず塾に行きました。(L君)

(3) 中学では英語の文法の授業も始まりました。私はこの辺りから英語が苦手だという印象に変わりました。.....どの英語の次にどの英語が入るとかいった基本的なところの授業を聞いていなかったせいでそこから先の授業がどんどん分からなくなっていました。(Z君)

(4) 中学に入り本格的な英語の授業が始まり僕は一週間で英語が理解できなくなりました。英文を作る授業になり完全におかれまして。ここから僕の英語に対する意識は苦手から大嫌いになりました。(Y君)

(5) しかし中学生になった時、私の英語に対する認識が変わりました。それまでは発音など、どちらかという会話に対するとか生徒に興味を持たせるような授業が一転、文法などといった本格的な授業になった為です。暗記や反復練習が苦手の私はとても苦痛でした。(U君)

この年代の学生たちは小学校高学年のときから英語に接していますが、その活動は音声を中心にしたものです。その内容については「ゲーム感覚で単語」「遊びながら動物、野菜、職業などの単語を発音して慣れる」「dogやappleなどの単語を使ったクイズやゲーム」

といった記述が出てきます。しかし、そのときから英語が嫌いだったと書いている学生はひとりもいません。

ところがこの5つの作文（下線部）が示すように、中学校に入ってアルファベットが導入されて覚える単語が徐々に増え、文法項目が次々と出て来るあたりで英語が嫌いになっていくのです。各学年の文法項目を見てみると、一年生では **be** 動詞と一般動詞の使い分け、さらにそれに進行形が加わって動詞句のバリエーションが一挙に複雑になり、二年生になると、その多様な動詞句にさらに不定詞、動名詞という準動詞が含まれるようになります。また二年生では接続詞の **when, that, because** によって複文が現れます。

私の推測では、ひとつは多様な動詞句のバリエーションを整理して覚えられないことと、もうひとつは、複文に動詞が2つ出てきて、また単文でも動詞と準動詞が出て来る（見かけ上は2つの動詞があるように見える）という文構造の分かりにくさが学習者が通り抜けない大きな関所になっているのではないかと思います。

2-2-1-2 学習者が気づかない関所 — 「日本語力」と「見えない学力」

このような「文法の関所」は学生もある程度は自覚しているのですが、彼らが自覚できていない、自分には見えない関所があるのではないかと私は思います。それは寺島先生がよく言われる「日本語力の貧困」や「〈見えない学力〉の欠如」です。

2-2-1-2-1 日本語力の貧困 — 「少年が石を投げた」 vs 「少年の投げた石」

まず最初に「日本語力の貧困」について話します。これは寺島先生の最初の著書『英語にとって「学力」とは何か』（実物提示）の中で述べられている問題で、その著書のタイトルを借りて言うならば、英語にとっての「学力」は「英語力」ではなくて「日本語力」ではないか、という問題提起です。寺島先生はその本の中で、生徒が英文をうまく和訳できない最大の理由はイエスペルセンのいわゆる **Nexus** と **Junction** の転換が日本語においてすら出来ないものがあるからだと言及されていました。「少年が石を投げた」という文を「少年の投げた石」という句に（あるいは逆に）書き換えられないのです。

この指摘に興味を感じて、私もかつて日本語において ① **Nexus** と **Junction** の転換、② **Nexus** と **Junction** の区別、③文中における **Junction** の指摘、という3種類の問題を生徒のやらせてみたことがあるのですが、①の問題では寺島先生の指摘されるとおりの結果が出てきました。ところが、それどころか、②の問題ではその二つの区別すらあやふやな生徒が何人も出てきたのです。

また、③の問題でも正解できない生徒が何人もでてきました。この問題は日本文をひとつ用意するだけで簡単にできますので一度試しに生徒にやらせてみて下さい。埋め込み文にかぎ括弧[]を付けさせるだけで生徒がひとつの文の中で「主述関係」と「修飾・被修飾関係」が正しく理解できているかを簡単に確認することができます。

これは私が好きなチョコレートです。

→ これは[私が好きな]チョコレートです。

よく眠る赤ちゃんはよく育つ。

→ [よく眠る]赤ちゃんはよく育つ。

2-2-1-2-2 生徒にも教師にも見えないもの — 「集中力」「持続力」 & 「識字力」

もうひとつ学習者が気づかない「挫折ポイント」に「見えない学力」があります。この「見えない学力」というのは先ほども紹介した『英語にとって「授業」とは何か』（実物提示）の中で指摘されているもので、「集中力」「持続力」「計画力」のことを言います。(5)の作文を書いた学生は「暗記や反復練習が苦手の私は...」と書いていますが、おそらくこの学生にはこの「集中力」や「持続力」が身につけていなかったのではないかと思います。

この本の中では、寺島先生が定時制で教えているときに、ひとりの低学力者に、しかも彼はそれ故にクラスで毎日いじめを受けていましたが、その生徒にこの「集中力」「持続力」を付けさせた実践が紹介されています。学校で指導するだけでなく母親に毎日の視写の点検を依頼し、ときには自らが家に電話までしてそれを確認して、ついには一定時間内に全部を写し取る「速写テスト」に合格させたことが書かれています。

またその指導の中でその生徒に「眼の力」＝識字力も付いていって、b と d, p と q, m と n, n と h などの文字を区別して写せるようになったことも書かれています。寺島先生はこのような眼の力も「見えない学力」のひとつと捉えています。

このときの実践の記述にはみなさんにぜひ読んでほしい箇所があります。それは寺島先生がこの生徒の母親に語っている言葉です。言葉の力をつけることがいかに生きる力と結びついているのかが語られていて胸を打ちます。

この「眼の力」については、寺島研究室に院生として来ていた中学校の先生が寺島先生の指導のもとでまとめた「言語習得研究と英語教育の新展開」(2010)という論文の中でも言及されています。生徒が複合形の動詞句を生成する過程で生ずる誤答を分析するなかでこの力が欠落していることが分かってきました。例えば、進行形や完了形の公式がヒントとして与えられているにもかかわらずその公式を見ずに間違った動詞句を書く生徒がいます。またこの誤答分析には、「論理的演算力」が欠如しているために、例えば「will・動詞の原形」「have・過去分詞」を足し算して「完了形の未来」を作ることが出来ないという例も出てきます。

このように見てくると、「英語力」の背景には英語とは直接には関係のない様々な「見えない学力」が存在することが分かります。しかしこの力はただひとり生徒にだけ見えないのではなく、教師自身の目にも見えないことがあります。私自身も自分の実践を振り返ってみてそのような力を授業のどこで付けているのだろうかと反省することがあります。

2-2-2 「大嫌い」には何から始めるべきか? — 「メンタルブロック」の解除

最後に少し別の観点から気づいたこととお話します。私はこのアンケートの原案を作るときに「英語の好き嫌い」と「英語の苦手得手」というふたつの概念を漠然と別々のものとして、いわば「並列関係」にあるものとして考えていました。ただ結果をまとめるようになって、この二つの概念には何か相互に関係があるような気がしてきて、二つの結果を次のように組み合わせるとまとめることができました。

<好き嫌い>	<得手不得手>	人数
好き	得意	〇〇

好き	どちらでもない	○
好き	少し苦手	○○○ (*)
どちらでもない	どちらでもない	○○○○○
どちらでもない	少し苦手	○○○○
どちらでもない	大の苦手	○○
あまり好きでない	少し苦手	○○○○○○
あまり好きでない	大の苦手	○○○○○○○○○○○○
大嫌い	大の苦手	○○○○○

ところが、(4)の作文で「ここから僕の英語に対する意識は苦手から大嫌いになりました」(Y 君)とあるのを見て、この二つは「並列関係」ではなく「英語の得手不得手」→「英語の好き嫌い」という順番の「直列関係」にあることに気づきました。そしてそのことを頭に入れて上の集計を見直してみると、この矢印の向きが反対になっているのは 3 人だけ (*) でしたので、やはり「英語得意」→「英語が好き」、「英語苦手→英語が嫌い」という順序なのだと確信しました。このことはそう言われてみればしごく当たり前のことで、「分からないから苦手になって、嫌いになる」「分かるから得意になって、好きになる」というひとつながりの因果関係なのです。

さてそうになると、私が自分の教えている学生のことを指して用いていた「英語が大の苦手で大嫌い」という言い方は、より正確には「英語が大嫌い」な学生と呼んだ方がいいのかもしれませんが。先に紹介した「ここから僕の英語に対する意識は苦手から大嫌いになりました」と書いた学生はそのあとの文を次のように続けています。

英語が大嫌いと思っていると頭の中に英語が入らずに見たり聞いたりするだけでイライラするほどでした。ですから英語のテストでも赤点が当たり前でした。英語を嫌いなりにもがんばろうと思う気持ちさえ持っていなかったのです。今でも思い出すのが中学2年の前期の英語のテストで過去最悪 5 点でした。さすが自分でもここまで嫌いかと思うくらいびっくりしました。親には見せずに点数も適当にごまかしてあります。(Y 君)

彼は「英語が大嫌いと思っていると頭の中に英語が入らずに見たり聞いたりするだけでイライラする」「英語を嫌いなりにもがんばろうと思う気持ちさえ持っていなかった」と当時の辛い心情を綴っていますが、ここを読むと、彼の英語学習にはまず彼の頭の中にある「メンタルブロック」、つまり英語学習を受けつけない障壁を取り除くことが必要であることが分かります。

2-2-3 英語が苦手な大学生の授業作り— 基本的なのにレベルは高い?!

ここまでで、私が教えている学生が入学前にどんな意識を英語に対して持っているかが分かってもらえたのではないかと思います。最後にその Y 君が今年度前期末に書いたレポートの全文を紹介します。(段落分け、下線は山田)

英語は全く興味がないと大学の入学時に書きました。ですが実際に授業を進めると高校では全くや

ったことのない方法で読みをしました。リズム、強弱の意識—これらは高校では一回も意識したことがないことでした。

高校の英文の読みは機械的にただひたすら英語を読んで日本語に訳して内容を理解するという程度でしたが、この授業ではもっと感情を込めて読むことやリズムを取りきれいに読めるようになるなど練習して、日本語訳もただ英文を日本語にするのではなくマイケル・ムーアが誰に対してどういう思いが一番なにが言いたいかなど、ここまで深く日本語訳をしました。高校より勉強している内容はレベルアップしているかもしれませんが、とても楽しい授業が受けられました。

群読のグループ発表はみんながみんな本当にマイケル・ムーアの演説を間近で聞いていたのではないかと思うくらい表現豊かにできたと思います。読みだけではなく、それにプラス書くこともしてとても効率よく単語というか英文を覚えられました。

英文構造も記号をつけるなど理解しやすかったです。

この文を読むと、彼の中にあつた英語に対する拒否反応が消えて、さらには英語の授業を楽しんでさえいることが分かります。また授業の様子についても書かれていますので教室の雰囲気も少しはイメージしていただけたのではないかと思います。特に彼がこの授業を「高校より勉強している内容はレベルアップしている」と評価しているところに注目してください。というのは、英語が嫌いな学生の多い大学での授業づくりのポイントがここにあるからです。「英語」に関しては基本的な内容（英語の幹）を教えながらも、「授業全体」では大学生としての知的レベルに合っていると感じさせるようなものを作ることが肝要なのです。次からはそのような授業を私がどのように創り出しているのかを説明していきます。

2-2-4 「リズム読み」の風景

2-2-4-1 「リズム読み」の特長 — 「身体性」と「発展的困難性」

これまでの話の中で、「リズム読み」というものが私の音声指導の中で大きな役割を果たしてきたことを申し上げてきましたが、ここでは「リズム読みグループテスト」というものが実際にどのように行なわれているかを学生レポートを引用ながら紹介します。

次の文はある1年男子学生が書いたものです。最初の段落はそれまでの授業と大学の授業の比較を論じ、次の段落ではグループで練習するときの苦労について書き、最後の段落ではテスト待ちの行列についての自分の意見を表明しています。（段落分け、下線は山田による）

まず、この授業で印象深い事はリズム読みです。今までの授業でも音の強弱について習ったことはありましたが、その強弱する部分にもとづいてリズムで読むということは初めて習いました。それまでは、この部分を強く読むのだと言われても正直ちんぷんかんぷんで自分としては強く読んだつもりでも読んでいなかったりしていました。ですが、この授業でリズム読みを習って音の強弱はこうやってつけるものなのかと初めて理解することが出来ました。

しかし、マスターするには少し苦勞することもありました。一人で読むときはともかく、仲間と数人で合わせるとなると、それぞれが少しずつずれ、ばらばらに聞こえたりもしました。でも全員がそろわないと合格とはならず、視写プリントに移れませんから、教室をぐるりとする間に何度も練習

して、それを先生に聞いてもらい、一周二周するごとに少しずつ上手になっていきやがて合格することができました。

この教室をぐるりと一周することがよかったのかも知れません。私はじっと座って反復練習だの暗記だのということが苦手ですから本来何度も練習して、合格するまで帰れないというシチュエーションはどうしても好きになれないものですが、次に先生に聞いてもらうまでに列をなぞって教室を一周する移動中に練習することは、そこまで苦にはならなかったです。(U君) <資料5・下>

この彼の作文を元にして「リズム読み」の特性について少し考えてみます。彼はそれまでの音声指導について「今までの授業でも音の強弱については習った」「この部分を強く読むのだと言われても正直ちんぷんかんぷんで自分としては強く読んだつもりでも読めていなかった」と言っていますが、これは彼が単に「英語には強弱がある」という知識を学び、その練習も英単語のアクセントとして読んだか、あるいは強アクセントが数個だけの短い文での練習だったのではないのでしょうか。

一方で、このリズム読みはそのような練習と比べると「読む量」と「読む方法」において大きな違いがあります。長い文を通して読むので練習量が格段に多くなりリズムの流れまで意識できます。ペンで強勢の部分を打ちながら読んでいくので体全体にリズムが刻まれていきます。ですからこのやりかたで読むと、頭で考えていることが確実に身体(声と手)に伝わって、「強く読んだつもりでも読めていなかった」ということは起きません。

しかもこのメソッドは、リズムで読んでいるかどうかをグループでテストしますので全員が揃うようになるまでにはかなりの練習量が必要です。そのことは彼も「一人で読むときはともかく、グループ数人で合わせるとなると・・・」と書いて、その課題には一定の困難性があること自覚しています。この困難性というのは、言い換えれば「やりがいのある難しさ」「やってみる価値のある難しさ」と言ってもいいかもしれません。そしてその困難性は仲間と共同で取り組む中で克服されていきます。(寺島先生はそのような難しさを持ったタスクのことを著書『英語教育原論』(現物提示)の中で「やれば出来る最も困難な課題」と呼んでいます。)

このように考えると、「リズム読み」には、頭だけではなく身体も使って行う「身体性」、音と打点をそろえる「困難性」という特徴があることが分かります。リズム読みプリントにはリズム記号とともに読み仮名が振ってあるのだから、それを読むだけならさして難しくないようにも思えるのですが、実際にやってみると強勢の発音と打点を揃えることは最初は上手く出来ないことがあるのです。私自身も教科書の英文でリズム読みができるようになったのは歌や詩でリズム読みができるようになった後でした。そのような理由で「困難性」と言ったのですが、いま別の言葉で言い換えたような可能性を秘めた「難しさ」であることを考えると、「有用困難性」とか「発展的困難性」と名づけたほうがいいかもしれません。

2-2-4-2 「リズム読み」がもたらすもの ― 教室に吹き込む新しい風

いま述べたような「リズム読み」の有用性や発展性を最大限に引き出すのが「グループテスト」です。というのは、このテストではグループ内の相互援助が自然な形で生まれてきて、その「共同の学び」が教室に大きな変化をもたらす鍵になっているからです。

次の作文は1年生のクラスに来ていた2年生 Y 君（法学部）の書いたものです。彼は前年度に単位を落とし再履修生としてこの授業に来ていました。これを読むと「リズム読みテスト」がどんな変化を教室にもたらしているかを知ることができます。

この山田先生の英語の授業が始まったとき、最初はまったく来てなくて「めんどくさいし、単位おとそうかな」とずっと思っていましたが、同じ部活の人がいるのを知り、軽い気持ちできてみたら、先生の授業は今までの先生とはちがって、明るくて、楽しくて、何かかたくるしくないところに私はすごく楽しさを覚えて、それからはなるべく欠席をひかえて先生の授業にこれたのはすごくよかったです。（前期レポート）

彼は昨年この必修単位を落として今年は再履修生として来ているわけですからこの単位は絶対に取りたいはずで。ところが「最初はまったく来てなくて「めんどくさいし、単位おとそうかな」とずっと思っていました」という状態でした。英語学習に対してメンタルブロックがかかっていて教室に足が向かないのです。最初の5回の授業を4回欠席していました。でも同じ部活の子がいたので何とか教室に来てみたら「明るくて、楽しくて、かたくるしくない」風が吹いていたのです。彼はその後は一回欠席しただけで、仲間とともにグループテストに合格し、群読プレゼンに参加し、並べ替えテストも4回すべて受験してギリギリでしたが合格しました。

このような雰囲気生まれてくることは別のクラスの学生の声からも分かります。この作文を読むと「リズム読みテスト」が友達作りにも貢献していることが分かります。

今年の前期は充実していたと思います。最初は仲間とコミュニケーションが取れなくて、英会話どころではありませんでした。ですが、私を受け入れてくれる仲間が出来て自分でも参加することができました。これは私にとって大きな一歩で先生のおかげでもあります。（N 君） <資料4・下>

最初の授業とかは、まだ友達も少なく英語を読むのがはずかしかったけれど、この授業はグループでの読みなので自分の分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、それでも分からないところは先生がいていいに教えてもらったので、読みも少し上手になりました。また、このグループがきっかけでたくさんのいい友達ことができました。（H 君） <資料5・上>

大学に入学すると選択する授業は必修科目を除いてはそれぞれに異なりまます。また必修科目であっても大教室のレクチャーであることが多いので、所属するゼミや部活動の学生以外と知り合いになることはほとんどありません。そのような状況の中で、この「リズム読みテスト」は、級友と「コミュニケーション」を取ったり、「たくさんのいい友達」を作ることにも役だっているのです。この2人の他にも「このグループワークはぜひ続けてほしい」と書いている学生が何人もいました。

2-2-4-3 「リズム読み」に追い込むしかけ — 「ひと」を管理する教育技術

いま述べたように「リズム読み」と「リズム読みグループテスト」には英語音の強勢リ

リズムを身につけさせ、さらに教室に新風を吹きこむ力があることが分かっていただけだと思いますが、しかしただそれだけでは実際の授業はうまく行きません。どういうことかという、学生たちを「リズム読み」に追い込む仕掛けも必要なのです。

先に紹介した U 君の作文には「でも全員がそろわないと合格とはならず、視写プリントに移れません」「合格するまで帰れないというシチュエーション」と書いていて、その仕掛けの一端を紹介してくれていますが、彼が気づいていない仕掛けがあります。それは毎時間ごとにグループ員の名前を黒板に書き出させていることです。

どうしてこのようなことをするかというと、大学の授業は半期 15 回の授業のうち 5 回までは休んでいいことになっていますので、教室に全員が揃うことは稀です。グループは自由に作らせますので、大体はそのメンバーが固定されてグループテストを受けるのですが、欠席者や部活の公欠があると新たなグループを作る必要があるからです。

そこで私はグループテストに先立ってグループ員の名前をグループごとに黒板に書き出させて人数をカウントし出席簿の出席者の人数と照合します。そこで人数がぴったり合っていればテストに入ります。この照合をすることで出欠ミスの点検ができてクラス全体の確実な把握が可能です。またテストの合否も板書に記録し授業後に記録簿に転記します。

今年度の前期にこの音声主体の授業を行ったクラスは 5 つありましたが、履修登録者人数は、多い方から言うと、52 人、40 人、38 人、27 人、22 人でした。この 40 人クラスでの出来事ですが、最初の点呼の時はいてグループには入らずに、リズム読みテストで私が忙殺されている頃を見計らって教室を出ていってしまう学生がいました。しかしこの人数照合のおかげで彼のさぼりを発見して注意することができました。

授業をきちんと成立させるには（とりわけ多人数クラスにおいては）いま紹介したような教育技術を使って「ひと」をしっかりと管理することが必要です。私が教室で用いているその他の「ひと」管理法には「エリア限定、自由選択、座席固定」というものもあります。

最初の「エリア限定」というのは、学生数と教室の広さを考えて学生の座るエリアを限定することです。教室の一番後ろの机や黒板前の一番前の机は使わないと指示することが通例です。一番前の机を使わないのはスクリーンで映像を見せるときに不都合だからという理由からです。「自由選択」というのはそのエリア内ならば好きなのところに座れるということです。ただし少なくともその学期中はその席にずっと座るとというのが「座席固定」です。このようにして名前と座席が決まるとそれにしたがって座席表を作り、その後はこの座席表を手にして出席点呼を取るのより早くより正確に「ひと」を把握することができますようになります。

ここまでで「リズム読み」「リズム読みグループテスト」についての報告は終わり、次からはそのあとに取り組むように指示した「フレーズ単位視写プリント」についてお話しします。

2-2-5 満点が続出する「並べ替えテスト」ができるまで

2-2-5-1 「どうやって覚えたらいいですか？」 — 量が多すぎた最初のテスト

前にもお話ししたように、この授業ではリズム読みテストが終わったグループには視写プリントに取り組ませることにしていました。これは読み終わった部分の英文をフレー

ズ単位で写していく課題です。A4 横の紙の左側にはリズム読みプリントに付いているフレーズ訳を、右側にはその英語を書いていきます。学生にはこの視写プリントの枚数は評価に入れるので、やっておけば最終テストでしくじった場合の「保険」になると言っていました。ですから、ほとんどの学生が真面目にこれに取り組んでいました。

リズム読みテストの合格グループが次々と出て来るにつれて、教室の喧噪は徐々に静けさに置き換わっていきます。この教材を教えていた5つのクラスのうちで水曜日の2限の1年生クラスはとりわけこの視写プリントに熱心に取り組むクラスでした。家でも書くから余分がほしいと言って何枚も持って帰る学生が次々と出てきましたので、このクラスの授業の前にはいつも視写プリントを増し刷りしておかなくてはなりませんでした。最終的には30回分の目盛りを入れたチェック表でも足らなくなるほど書いた者が何人も出てきました。

このような学生の取り組みの様子を見るうちに、私はこの課題には何らかの目標を設定したほうがいいのではないかと思うようになりました。そして最初に考えついたのが「英語で書くテスト」でした。しかし私はすぐにそれでは難しすぎて学生には歯がたたないことに気づきました。これまでもただ単に英語を写すだけの「視写テスト」を行ったことがあったのですが、そのテストですら完璧に写せるのはクラスで数人でした。これは先ほども述べたような「眼の力」や「集中力」が十分には身につけていないからです。

そこで次に考えたのが、単語群を与えてそこから単語を選んで書き写させるというアイデアでした。最初は第1段落の英文の語群をすべてまとめて与えるテストを試作してみたのですが、自分でやってみても語群の中の単語が多すぎて必要な単語を見つけることはかなり難しいことが分かりました。そこで今度は二三文ごとにまとめて語群を与えるものを作りました。これなら何とかできるのではないかと思いましたが、念を入れてテストと同一用紙を前もって配布しておいてテストに備えさせることにしました。

このテストを最初に実施する予定だったのは火曜日2時間目のクラス（法学部3年）でした。私はテストの前の時間に第1段落と第2段落のテスト用紙(A3版)を配布してその場で学生に手本の英文を見ながらその用紙に書き込ませてみました。そして何度もリズム読みをした英文なので段落二つ分でも大丈夫ではないかと考えてテスト予告をしました。

するとテスト前日の昼休みにひとりの女子学生が私の部屋を訪ねてきて「量が多くてとても覚えられません。どうやって覚えたらいいか教えてください」と訴えてきました。私はこのとき初めてテストの分量が多すぎることに気づきました。そこで彼女には「テストに段落ごとに分割して行うこと」「そのことを次の授業でみんなに伝えること」「したがって第1回のテストは次の次の時間まで延期することを約束しました。

翌々週のそのテストのときにその箇所の演説の音声を3回聞かせたのですが、テスト後にひとりの女子学生から、早すぎて書き取れないので教師が一文ずつゆっくり読み上げるのも加えてほしいという要望が出されました。さすが3年生だけあって自分たちの要求をきちんと出せると感心しました。

2-2-5-2 欠けていた「語順認識」 — 新たな「フレーズ訳」が必要になった理由

このような学生の声を受け止める中で、この並べ替えテストは「難しすぎる課題」から徐々に「やればできそうな課題」に変わってきましたが、もうひとつ決定的に欠けている

ところがありました。それは英文構造を理解させることです。この視点を抜きにしてはこのテストは単なる英語の丸暗記に終わってしまいます。英語を並べ替えて書くのであれば、その過程で「語順認識」をこそ学ぶ必要があると思いました。

先に「どうやって覚えていいですか」と訴えてきた学生のことを話しましたが、私はそのとき彼女に「英語と日本語の構造の違い(SVO/SOV、後置修飾/前置修飾)を理解した上で視写プリントを書くといい」とアドバイスしていました。ところが彼女にはそうアドバイスしながら、実際の授業においてはまだどのクラスでもそのことをしっかり説明していなかったことに気づきました。そしてそれがきっかけとなって「語順訳穴埋めプリント」、さらには「記号づけを意識したフレーズ訳の並べ替えテスト」を作成することになりました。

まず最初に「語順訳穴埋めプリント」について説明します。これはリズム読みして視写した英文のフレーズ訳を語順訳に戻して英文の構造を確認していくものです。例えば、**The country is awash in wealth and cash.** という英文は次のようになります。

The country (is) awash [in wealth and cash].
_____ () _____ [~で _____]
国は 富と現金であふれている

リズム読みプリントには「この国には富と現金がいっぱいあふれています」という訳がついているのですが、ここでは2段目に穴埋めしやすいような訳に改めてあります。この和訳は記号づけを意識したもので、リズム読みプリントにつけられた和訳と比べると日本語としてはやや不自然な感じがしますが、語順認識を深めるためにはこの訳は不可欠です。

次に「記号づけを意識したフレーズ訳の並べ替えテスト」について説明します。これはいま述べた「記号づけを意識した和訳」をあらかじめ並べ替えテストの日本欄に記入しておくものです。このテスト用紙を使って、テスト前に日本語と英語の両方に記号づけをさせると、日本語と英語の構造の違いをより明確に意識させることができます。

2-2-5-3 三つのコラボが生み出すもの — 「センマルセンとつづやきながら・・・」

これまで「並べ替えテスト」に施した改良点を順に挙げていくと次のようになります。学生の声聞いて改めたものは2と5で、残りは教師自身が自分で気づいたものです。

1. テスト用紙の事前配布
2. 英文量の削減
3. 語群を与えること
4. 与えた語群を分割すること
5. 教師による英文の読み上げ
6. フレーズ訳の修正
7. 語順訳穴埋めプリント
8. 日英対比記号づけ

このような改良の結果、並べ替えテストで満点をとる学生が次第に増えていきました。

前期は並べ替えテストを合計 4 回実施しましたが、5 クラスのうち 4 クラスで増加傾向がありました。もちろん英文そのものや英文量が毎回異なりますので単純な比較はできませんが、達成感を感じる学生の数が増えていったところを見るのが大切ではないかと思っています。

このような「リズム読み」「視写」「記号づけ」という三つのタスクのコラボにより学生の英語に対する意識はどのように変わっていったのでしょうか。水曜日 2 時間目の 1 年生クラスから 2 人の声を紹介します。前期レポートからの抜粋です。

前期の授業で苦労したことはリズム読みです。今までは適当に流して読んでいたので、発音に意識を向けることはありませんでした。そのため非常に苦手でした。しかし、家で視写プリントをやる時に自然とリズムを刻みながら書くようになりました。高校の時は、英文構造を理解できず、ただ文を書きまくっていました。今は少しずつですが、理解できるようになりました。リズム、発音を意識しながら学ぶことが大切なんだということが分かりました。(K さん)

文法についても線・丸・線という内容自体は今までに習ったことと同じでした。その時は主語 S + 動詞 V + 目的語 O と SVO とかいう様なおぼえ方をしたと思いますが、逆にこんがらがって理解することができませんでした。しかし、この授業で、「線・丸・線」とつぶやきながら記号をつけていくと今までよりもわかりやすく、記号をつけることで、文の構造がとてよくなりました。(U 君)

最初の K さんの作文を読むと、彼女は高校時代に英文の構造をしっかりと理解しないまま、ただひたすらに英文を書いて覚えていたことが分かります。このように丸暗記したものは、テストの後でまたこの文を見ることがなければ、時間とともに記憶から消えてしまいます。ところが英文の構造を理解していれば、仮に英文自体は消えても、「センマルセン」という語順の記憶は残りますので、後でその語順のわくを使って新たな文を組み立てることが可能です。

次に U 君の書いた文を見て見ましょう。彼が「<線・丸・線> とつぶやきながら記号をつけていくと…」と書いているのは、おそらくは並べ替え書き取りテストの前の授業で行った「日英対比記号付け」とその復習として記号も付けて書いた視写プリントのときのことだと思いますが、SVO といった抽象度の高い文法用語よりもこちらのほうがはるかにシンプルで分かりやすく感じたのでしょう。

2-2-5-4 寺島流「セン・マル・セン」vs 國弘流「何が、どうする、何を」

この U 君の文を読んだときに、私は偶然にも少し前に読んだ國弘正雄の本の中の一節を連想しました。そこには國弘氏が旧制中学の低学年の時に教えてもらった亀井萬三郎という教師のことが書かれており、この先生の教えてくれた文法は「実に素朴でおおらかなものだった」と述べています。(『國弘流 英語の話し方』1999, p.100)

語順ひとつでも < S+V+O > といった記号はおろか、< 主語+動詞+目的語 > といった用語すら使われなかった。「何が→どうする→何を」の一本槍です。生徒も心得たもので、

「英語とは？」と先生に聞かれると「何が・どうする・何を、です」とはじかれたように答えるのです。そうすると返ってくるのは「よっしゃー」。

このあと國弘氏はさらに「これは一番大きな枠組みで、実際の英語では「何を」の部分は名詞だけでなく不定詞・動名詞・that 節がくるし、「どうする」の部分も「どうした」「どうするだろう」「どうすべきか」「どうすべきだった」の各論がくるのは中学生でも知っている」（筆者要約）と述べています。

寺島流「線・丸・線」という用語であれば、学習者に分かりやすい平明性・明快性がありますし、國弘氏の言う各論に加えて、「何を」に関しては SVC や SVM までもカバーできる包括性があると思いますが、それはさておき、このエピソードは英語を学び始めるときに英語の幹を教えることの大切さを改めて感じさせるものです。

國広氏が戦前のエリート校である旧制中学で受けた英語教育は以下の URL にあるような「訳読」が中心のものだったのではないかと推察されますが、そのような授業であっても、幹を学び、ひたすら音読し、ひたすら筆写すれば、英語力は身につくということでしょう。<http://d.hatena.ne.jp/shakespeare-ni-naritai/20110819/1313745948>

このような國弘氏の英語学習法を読んでいると、自分自身の学習法もそれと似たところがあったなと感じます。先に紹介した「英語と私」の中でも述べたように、中学・高校のときには私は教科書の英文の音読だけは何度も何度も繰り返しておこなっていたからです。もちろんこのとき私は彼の唱える「只管朗読」のことは知るよしもありませんが、私と同時代の英語教師の中には私と同じような経験をもつ人がいるのではないのでしょうか。ついでながら言うと、当時の学校に ALT はいませんから「18年間英語を話したことがなかった」という英語教師はもしかすると私だけではないかもしれませんね。

話がだいぶ横道に入ってしまいましたが、逸れついでに当世大流行の「スラッシュ・リーディング」についても「記号づけ」と比較して考えてみましょう。

2-2-5-5 大流行「スラッシュ・リーディング」— どうしてそこで切れるんですか？

この問題について触れようと思ったのは、つい先日のこと、寺島先生と別の用件で話していたときに偶然にこの話が出たからです。ある先生から寺島先生に電話があり、その人から「寺島先生はスラッシュ・リーディングのことをどう思いますか」と聞かれたそうです。その人は記号づけ実践に関心を寄せておられるのですが、ある高名な先生から「記号づけなどしなくてもスラッシュ・リーディングで十分だ」と言われたということでした。

寺島先生は「このような質問は以前からよく寄せられるので、自分でもスラッシュ・リーディングをやっている人の本を何冊も読んでみたのだが、どこで切るのかの基準がみんなバラバラだった。記号研ではその「切れ」の基準について『英語「直読直解」への挑戦』（寺島美紀子，2002）（実物提示）の中ですでに明らかにしている」と言われました。この話はそこまで終わりましたが、あとで自分でも少し考えてみました。

私は次のように自分の考えを整理してみました。——たとえスラッシュが入った英文を読めても、どうしてそこで切れているのかという理由が分からなければ、次に自力でスラッシュを入れることはできない。よって、いつまで経っても自分で英文の構造を理解して読めるようにはならない。一方で、英文構造を示す記号が付けられた英文を読むのであれば、切るところは構造を示す記号が手がかりとなっているので、やがては自分でも英文の構造をふまえた「切れ」の位置が分かるようになり、自力で読めるようになる。

このフレーズ・リーディングは、しかし、かなり広範な人に支持されているようで、来年度から使われることになっている「英語コミュニケーション」の教科書においても、全14冊のうちで何らかの形でそれを採用しているものが8冊ありました。中には、「スラッシュが切れる位置は次の8つである」と述べて八つの文法事項を示しているものがありました。しかし、使っている記号はスラッシュ一本だけで英文中にその区別が示されるわけではありません。しかし仮に示されるとしても、8種類もの異なったスラッシュが必要になるのですから学習者にとって煩雑きわまりないものになるのは確実です。そう考えれば、□と○と[]の3つの記号だけを使って英文構造を浮かび上がらせる記号づけの方がはるかに合理的ゆえに、シンプルで美しく、それゆえ learner-friendly であることは明白です。

この講演は音声テーマにしていますので、音声につける記号についても述べますと、この14冊の教科書には、英語のリズムについての解説があるものがいくつもあります。ところが、どれも、リズムの強弱を同じ記号の大小で表してあるのです。一方で、記号研の記号は内容語は□で機能語は○という区別あってその上で記号の大小がつけてあります。これも先に説明した英文構造の記号と同じように、先々自分で強弱の記号がつけられることを見通しているからに他なりません。

さて、「リズム読み」「視写」「記号づけ」という三つの課題のコラボがどのようにして語順認識を深めていくかを示す作文を分析しているうちに、國弘氏の英語学習法やフレーズ・リーディングの話に入り込んでしまいました。本題の「並べ替えテスト」についてはもうひとつ話していないことがありますので、次はその話に移ります。

2-2-5-6 「すごいね、満点が18人もいた！」— 選択肢は「枝葉」から「幹」へ

先ほど述べたように、前期で実施した「並べ替えテスト」は改良を重ねてきた結果、満点を取る学生数が徐々に増えてはきたのですが、一番多いところでもまだクラスの3割程度でした。教師の中には、それでもいいではないか、テストの結果に点数の高い者と低い者が出るのはごくふつうのことだからと言う人もあるかと思いますが、私は次のように考えました。

テストの満点（あるいは高得点）にこだわるかのは、ひとつには学生たちに達成感を持たせてやりたいことと、もうひとつはテストの結果はある意味では教師の自己評価ともなると思うからです。このことは寺島先生が書かれた『英語にとって「評価」とは何か？』（実物提示）の中で指摘されていることですが、達成感があればそれは次の学習への意欲を生み出す原動力になります。また教師の自己評価という観点については、同書は、成績の「正規分布」は教師がデタラメな教育をしている結果の表れではないかという板倉聖宣氏（仮説実験授業の創始者）の見解を紹介しています。

この見解について少し補足しますと、板倉氏は「正規分布」の「正常」というのは「ま

まったく偶然にでたらめに分布するものについての数学的な法則」を元にしたもので、「でたらめ・偶然さが正常」という意味である、目的意識的な教育活動の結果、成績分布が正常分布に近いならその教育が教育活動として正常ではなかったと疑ってよい」（山田による要約）と述べています。

話を私が作成していた「並べ替えテスト」に戻しますと、私は前期において改良に改良を重ねて完成した「並べ替えテスト」には、同書で寺島先生が指摘している「教師は基本的事項よりも枝葉的事項を出題する傾向がある」という問題点を抱えていることが分かったのです。

どういうことかと言うと、並べ替えテストに与えられていた選択肢の英語がすべて一語ずつの単語になっていたのです。これでは英語の大きな幹である SVO という語順や後置修飾を学ばせることはできません。私は後期に使う 4 枚の並べ替えテストを作っているときに初めてこのことに気がつきました。「セン・マル・セン」の「セン」に相当する語群をひとかたまりとして与えれば、それは英語の語順の幹である SVO（あるいは C）を問う問題となります。

<問題>

私たちは誰をも拒否した

その人は私たちに言う

それは、ウィスコンシンもアメリカも破産している（ということ）

それは全く反対です

<選択群>

broke or broken Wisconsin or America the opposite who tells us anyone is is It just
rejected that We

ひとつ付け加えるならば、この並べ替え問題で使われているフレーズ訳はリズム読みプリントに載っているものとは異なります。この日本語としては不自然なフレーズ訳は、先にも述べたように、テスト前に日本語と英語の双方に記号づけをして語順の違いを意識化させるために作ったものです。

<リズム読みプリント用>

私たちは誰をも拒否しました

私たちに告げる

ウィスコンシン州もアメリカも破産していると

事実は全く反対だからです

<並べ替えテスト用>

私たちは誰をも拒否した

その人は私たちに言う

（何を言うかと言うと）それは、ウィスコンシン州もアメリカも破産している（ということ）

それは全く反対です

このふたつの和訳を比較して見てみると、後者では、自然な日本語には現れないはずの関係代名詞 **who** の意味（「その人は」）が出てきたり、接続詞 **that** の原義（「それは、…」）が現れていることが分かります。こうすると日本語と英語が一对一で対応するからです。

なお、前期の「フレーズ単位視写」では、学生は前者の「リズム読みプリント用のフレーズ訳」と英語を書いて練習していたのですが、後期では最初から「並べ替えテストのフレーズ訳」と英語を対比させて視写を行うように指示しました。

その結果、先に述べた選択肢の「語群から語句群へ変更」の効果とも相まって、テスト成績の大幅なアップに繋がりました。どのクラスでも半数以上が満点を取る日が出てきて、テスト返しのときの教師の言葉は「すごい、今回の満点は 18 人もいた！」といった褒め言葉に変わっていきました。また希望者には授業後の教室で追試を実施していましたのでどのクラスでもいつも数名の学生が残ってこのテストを受けていました。

このような長い試行錯誤を経て、私の「並べ替えテスト」はやっと、トライする意欲を掻き立てられる、やりがいのあるテスト、つまり「やればできる最も難しい課題」となっていたのです。

さて、ここまでで「フレーズ単位視写」という課題の目標として設定した「並べ替えテスト」の話は終わって、次からは「リズム読み」の最後の到達点として位置づけた「群読」と「スピーチ・プレゼン」の話をします。

2-2-6 「リズム読み」「通し読み」から「群読」「スピーチ発表」へ

ここまでの話の中で、「リズム読み」については私が工業高校やその後の普通科高校で行った実践を紹介しさらに大学での実践の一端もお話ししました。ここからの話は事前アンケートの中にあつた「音読から表現の活動へどのように発展させるといいか」という質問へのひとつの回答になるのではないかと思います。

2-2-6-1 「通し読み」でリズム・パワー、UP！ — No Break の「リズム読み」

私の所属する英語記号づけ研究会では散文の音声指導については、「リズム読み」→「合わせ読み」→「表現読み」という形が定式化されています。「合わせ読み」というのはいわゆる「シャドウイング」を一段やさしくしたもので、あらかじめ英文を与えておいて、それを音声に合わせて読んでいくものです。この実践については寺島先生の『キングで学ぶ英語のリズム』と『英語にとって「評価」とは何か』の中でその授業の様子が紹介されていますのでそれを見てください。

今回のマイケル・ムーア演説の実践ではこの「合わせ読み」は行わず、「リズム読み」の形態のひとつでその一段上のレベルの課題である「通し読み」を実施しました。そしてさらにその上の段階として「表現読み」に挑戦させましたが、前期はそれを「群読」というグループの発表で行い、後期では「スピーチ発表」という個人のプレゼンで行いました。

「通し読み」という方法についてさらに詳しく説明します。これは「リズム読み」がひとつの段落だけを読むのに対して、いくつかの段落をひと続きにして一気に（つまり休まずに通して）「リズム読み」をするものです。ただ学習者のレベルに応じて（あるいは段落の長さに応じて）、段落の前半と後半を分けて「リズム読み」を行い、その後で前半と後半を通して読めばそれが「通し読み」となります。ですから、「通し読み」は一段レベ

ルが上の「リズム読み」となるわけです。どちらもグループテストで行います。

私の今年度の実践では次のように形でそれぞれの音読課題を配列しました。前期は二分されて、途中で段落 1&2 の群読を行い最後に段落 5 の群読を実施しています。

<前期>

段落 1 前半→段落 1 後半→段落 1 全体
リズム読み リズム読み 通し読み
段落 2 前半→段落 2 後半→段落 2 全体 → 段落 1&2
リズム読み リズム読み 通し読み 表現読み (群読)
段落 5 前半→段落 5 後半→段落 5 全体 → 段落 5 全体
リズム読み リズム読み 通し読み 表現読み (群読)

<後期>

段落 15 前半→段落 15 後半→段落 15 全体
リズム読み リズム読み 通し読み
段落 16 → 段落 17 →段落 16・17 →段落 15～17
リズム読み リズム読み 通し読み 表現読み (スピーチ)

2-2-6-2 やる気を引き出す「さじ加減」 — 「リズム読み」に必要なもうひとつの評価

「リズム読み」と「通し読み」のどちらのグループテストでも、正しく発音してさらに強勢部分で発音と打音が一致していることが合格条件になります。途中で間違えると段落の始めからやり直しになり長い列の最後尾に並んでふたたび挑戦することになります。グループテストの評価は合格か不合格かしかありませんので、学生たちは列待ちの間も一生けんめい練習しています。この作文は前にいちど紹介しましたが、そのときの様子がとてもよくわかりますので以下にもう一度のせます。

しかし、マスターするには少し苦勞することもありました。一人で読むときはともかく、仲間と数人で合わせるとなると、それぞれが少しずつずれ、ばらばらに聞こえたりもしました。でも全員がそろわないと合格とはならず、視写プリントに移れませんから、教室をぐるりとする間に何度も練習して、それを先生に聞いてもらい、一周二周するごとに少しずつ上手になっていきやがて合格することができました。

この教室をぐるりと一周することがよかったのかも知れません。私はじっと座って反復練習だの暗記だのということが苦手ですから本来何度も練習して、合格するまで帰れないというシチュエーションはどうしても好きになれないものですが、次に先生に聞いてもらうまでに列をなぞって教室を一周する移動中に練習することは、そこまで苦にはならなかったです。(U 君)

評価の基準は合格か不合格かのどちらかですが、ただこの判定は状況に応じて微妙なさじ加減をしています。どういうことかということ、最初の方は厳しめに判定するのですが、最後のグループで何度も失敗するグループには少し「おまけ」があり、次のテストは間違えたところからスタートさせることがよくありました。この「おまけ」サービスが出るのはすでに大半のグループが合格して視写プリントに入っているときで、教室にはそのグル

ープの声だけが響き渡っています。教師は「だいぶ上手になってきた」「努力を讃えて次は間違えたところからでいいよ」などと励ましながら、最後までがんばらせて、教師「合格、よく頑張りました」学生「やったー！」で、その時間の「リズム読みグループ」はすべて終了です。

このさじ加減は「通し読み」テストに際しても行っていました。前に一度読んで合格しているところなのですが、なにしろそれは一週間も前のことです。ですから学生たちはほとんど忘れていてかなり苦戦することが多いです。とくにクラスの人数が多いところや時間のゆとりがないときには「間違えたところからやり直し」というおまけルールを適用してこのテストを実施していました。学生のやる気が継続していくことが何よりも大切だと私は考えていますので、原則は守りながらも教育的な配慮を評価基準に加えているのです。

2-2-6-3 「英語で英語の授業」にも字幕を！ — 群読プレゼンはフレーズ訳つき

群読については、これまでに米国の黒人詩人ラングストン・ヒューズの作品を使った授業で行ったことがありましたが、今回はその群読発表には日本語も入れてみようと思いました。このアイデアは職場の同僚である寺島美紀子先生から聞いた話から思いつきました。昨年度末に美紀子先生と私ともう一人の非常勤講師の方で翌年度の授業の打ち合わせをしているときに次のような話を伺ったのです。

後期の授業で予定の教材が少し早く終わったので、もうひとつ何か読ませようかとも考えたが、読み終わった英文を復習することにした。既習の英文とその和訳をペアで交互に読ませたりプレゼンさせてみたところ、この授業は学生にとっても教師にとっても気が休まる時間になり、学んだことをじっくり確認できる復習になった。

私は英語の授業に「日本語も読ませる」というアイデアに驚きました。ちまたでは「英語の授業は英語で」ということが盛んに言われている中で、これも「逆転発想の英語教育」の典型例だと感じました。英語を読めるようにするには英語を読ませるのではなくて日本語を読ませる、まさに「A させたいなら、B 指示せよ」です。

このことを私なりの解釈をするならば、英語の後に日本語を言えばその英語の意味がよく分かるので、その結果、英語がよくできるようになるということでしょうか。級友のプレゼンを聞いていても日本語付ならよく理解できます。意味の分かる英語を何度でも聞けば、それはよく頭に残るので英語が出来るようになるのです。

この件に関係してつけ加えますと、寺島先生の書かれた『英語教育が亡びるとき』のまえがきに次のような一文があります。「もう一つ不思議なことがあります。それは、学校で教えられる韓国語・中国語やフランス語・ドイツ語の授業、あるいはテレビやラジオで行われている外国語講座を、たとえば「韓国語の授業を韓国語でやれ」という要求や「韓国語で教えていないから駄目なのだ」という非難を聞いたことがないということです。それにもかかわらず英語の授業だけは「英語でやれ」と要求されるのです。」

私自身も最近このことを確かめるべく NHK テレビの外国語講座をいくつか見てみたのですが、講師の人が日本語で説明しているだけでなく、その言葉が話されている場面では画面の下に何と日本語の字幕が出ているではありませんか。その言語を意欲的に学ぼうと

して自分でそこにチャンネルを合わせている人には日本語字幕があるのに、意欲的でない学習者もいる英語の授業では日本語を使っていけないとは！

2-2-6-4 「模倣」から生まれる「創造性」— レポートには出てこなかった群読

前置きが長くなりましたが、このような経緯で日本語つきの群読プレゼンをすることになったのです。そこで私はこのプレゼンを成功させるために学生にシナリオを作らせて提出させることにしました。ただ、まったく自由に作らせたのではなく「重要な内容だと思うフレーズを 10 カ所選びそこは必ず全員で読むこと」という条件をつけました。ところが学生が作ったシナリオの中には、ソロばかりがやたら多いものが出てきました。そこで新たに「ソロの部分はグループ員の数まで」という条件も追加しました。

この教材を教えていた五つのクラスで群読発表を行いました。欠席者のいるとグループは発表を認めませんでしたので、火曜日 2 限のクラス（法学部 3 年③）は二週間がかりでの発表になりました。また木曜日 3 限のクラス（法学部 1 年④）はふだんの出欠状況から判断して、仮に先に延ばしてもメンバーが揃う可能性はほとんどありませんでしたので、段落をひとつだけに絞ってこちらで決めたシナリオを渡しその時間内で練習してすぐに発表させるという形を取りました。

このような変則的な形での発表もありましたが、すべてのクラスでこの発表をなんとか終わることができました。印象的だったのはフレーズ訳も重ね読みしたグループの発表でした。英語のリズムが揃うと心地よく聞こえるとは思っていましたが、日本語の重ね読みでも独特の音調というか抑揚を感じたからです。このグループは発表後にそのことを褒めたコメントをしましたが、もちろん他のグループの発表の後にもよいところを見つけてコメントしました。

「男女の声が交互に聞こえてきて素敵でした」（男 3 人女 2 人のグループ）

「重量感が出ていて迫力があつた」（相撲部 3 人がいるグループ）

「ソロの部分でもリズム感を感じました」（放送部の女子がいたグループ）

ところが前期レポートを読むと、一方で「緊張したがそろって言い終わったときは気持ちよかった」「最初の方は、どうする…とビミョウな雰囲気だったのですが、2 回目のときはスムーズにできていた」「他のグループの発表を聞いて、まとまった声がそろっていると、とても感動的でしたらしさがあつた」という声の一部にはあつたものの、全体としてみると、この発表に触れているものはあまりありませんでした。

レポートに書かないということは、この群読は学生たちの心にはあまり残っていないということです。私はこの原因は私が彼らに最初から創造的なものを求めたからではなかったかと思いました。というのは、欠席が多くて仕方なくこちらからシナリオを与えた木曜 3 限のクラスの発表がいちばん元気がよくて声が揃っていたような気がしたからです。私はこのことから、群読のプレゼンについては、どのグループにも最初はず教師が作成したシナリオを与えて、次にはシナリオに条件をつけてやらせ、さらにそこから次の段階では完全に自由作成シナリオを作らせるという流れ、つまりは「模倣」から「創造性」に向かう指導の見通しを立てた方がいいのではないかと思うようになりました。

2-2-7 スピーチ・プレゼン評価方法の新たな提案

2-2-7-1 「減点法」はなぜだめか？ — 意欲を引き出す評価のありかた

いま述べたように前期の授業では音声指導の最後の課題として群読による発表をおこなったのですが、後期においては個人のスピーチ発表を行いました。ここからはそのスピーチ発表についてお話しします。

実を言うと、スピーチ発表については前年度の後期に一度行っていました。このときは先にも紹介した「チェルノブイリの大惨事：世界最悪の原発事故から 25 周年」という英文の読解を行ったのですが、その中のジャネット・シャーマン医師の発言をスピーチさせました。このときの実践でも今回と同様な「フレーズ訳つきリズム読み」を使用しましたが、音声指導の手順は少し異なっていました。どういうことかということ、「リズム読みテスト」の前に「カナ読みテスト」を実施したのです。ですから、「カナ読みテスト」（個人）→「リズム読みテスト」（グループ）→「スピーチ発表」（個人）という流れになっていました。

この実践はその年度の前期に寺島美紀子先生が行った授業を追試したものでしたが、美紀子先生の音声指導は私の実践とは異なり、「リズム読みテスト」（グループ）→「通し読みテスト」（グループ）→「スピーチ発表」（個人）というものでした。この違いは私の実践においてリズム読みの練習量がかなり少なくなるという問題点を生みましたが、学生たちは真面目に取り組んでくれて一定の成果を上げることができました。そしてその結果を「英語音「強勢リズム」習得のための実践的研究」（朝日大学一般教育紀要第 28 号 2012, PP1-22）という論文としてまとめました。

その論文のあとがきの中で私は、自分がそのときに行ったプレゼンの評価方法についてひとつの問題提起を行いました。というのは、寺島美紀子実践と山田実践ではプレゼンの評価方法がおおきく異なっていたからです。前者はおおまかに「○○」と評価したのに対して、山田の方は「制限時間設定」「持ち点減点法」「最低点保証」という方法を使っていました。どちらの方法がプレゼンの評価としてより適切なのだろうかという提起でした。

その問題を考えているときに、私は「評価というものは本来は学習者の序列化のためのものではなく学習意欲を引き出すものである」という記述を寺島隆吉先生が書いた『英語にとって「評価」とは何か』の中に見つけました。この観点から「減点法」を見てみると、それは出来たところを伸ばすのではなく、できなかったところに着目する評価方法であることが分かりました。さらに減点の対象となった「発音ミス」「言いよどみ」は発表の一側面でしかなく、リズム感、緩急、抑揚、表現などの要素が切り捨てられていることにも気づきました。

ですから今年度のプレゼン発表ではそのような反省をふまえた評価方法を考え出す必要がありました。私はその方法として「前に出て読めれば 10 点」「練習シート完成で 5 点」というプランを立てました。「前に出て読めれば 10 点」というのは、いくつ間違えても減点なし、どれだけ時間がかかっても OK、ただ前に出て発表すれば 10 点満点がもらえるというものです。「練習シート」については、自己練習チェック欄と他者評価欄を設けて最後の他者評価者としては教師を指定しました。

2-2-7-2 「俺には投票するなよ」 — もう一度聞きたいスピーカーの選出

そしてもうひとつ新しい試みとして行ったのが「もう一度聞きたいスピーカー選出」と

いう企画でした。そしてこのスピーカーに選出されてもう一度スピーチすればプラス5点ということにしました。この評価基準を発表したときに、ある男子生徒が横に座っている級友に「俺には投票するなよ」と言ったのが聞こえてきました。私はそのときその学生の心中の葛藤がかいまみられるような気がして可笑しくなりました。まだ選出されてもいないうちにそんなことを言うとは、彼はそのときどんな気持ちだったのでしょうか。

「俺だったら頑張れば、もしかすると選ばれるかもしれない。でももし選ばれるようなことになったら、もう一回やらなくてはならないではないか。たしかに、手を抜くことも出来るが、他のやつが選ばれるのはしゃくだし、俺のプライドが許さない。でもみんなの前で2回も恥かくのはいやだし。うーん、どうしたらいいんだ。でもとりあえずは隣のやつにだけは投票しないように言うておくか。」ベスト5に選ばれても二回目のスピーチはやらないという選択肢もあるのですが、彼はもう2回目もやるつもりになっていたのでしょうか。

このプレゼンは3つのクラスで行いましたが、その中のひとつである木曜日1限の三年生クラスでの授業の様子を紹介します。最後の3時間分は以下のようになっていました。

13 時間目 練習表による自己チェック・他者評価4人、教師チェック

14 時間目 スピーチ練習／教師チェックの続き

スピーチ発表 (17人)

「もう一度聞きたいスピーカー」5人の選出

15 時間目 スピーチ発表(1人)

選出されたスピーカーの発表：選出5人の内4人発表、1人は辞退

最終テスト&レポート、大学が実施する無記名授業アンケート

このクラスの14時間目の黒板は最初は次のようになっていました。この板書でその時間における学生それぞれの課題を明示しているのです。左半分には左から、本時までに教
教師チェックが済んで発表の権利がある学生の名前(スピーチ OK)、教師チェック不合格者(カナ読み不合格)、そして前回欠席者の名前が順に書かれています。右半分は発表者があとで自分の名前を書いてエントリーするところです。(すべて仮名)

スピーチ OK	カナ読み不合格	前回欠席者	エントリー氏名記入 (9:30 開始)		
丸井 棚瀬 西山	林 OK	比山 欠	1	7	13
古田 井之口 高川	橋本 欠	小西 欠	2	8	14
松山 増山	藤代 OK	宮田 OK	3	9	15
辻西 平島		津山 OK	4	10	16
中村 島田		伊藤 OK	5	11	17
		小池	6	12	

最初の30分では、「スピーチ OK」という学生は右側のエントリー欄に自分の名前を書き入れてから発表時間の9:30まで各自で練習します。一番の発表者は+2点ということにしてありますのですぐ埋まります。このときは中村君でした。「カナ読み不合格」とい

うのは他者評価者の最後である教師からまだ OK がもらえていない者ですので、練習してから教師にてチェックを受けます。発表する演説は 2 分ほどありますが、最初のところだけを聞いて読めていれば OK を出します。そこが読めていれば残りも読めているからです。ですからこの教師チェックにはそんなに時間はかかりません。発表時間までにカナ読みができて教師から「OK」がもらえた学生が 5 人出ましたのでこの日の発表者は 17 人でした。私の置いた録音機を前にして 17 人の学生が次々と段落 15 ~ 17 をスピーチしました。

2-2-7-3 「ムーアが見えた！」— 教師評価とびったり一致した学生投票

スピーチのあとに行った「もう一度聞きたいスピーカの選出投票」の結果はどのクラスでも見事に教師の予想と一致しました。すらすら上手に読めているスピーカーも選ばれましたが、その一方で、詰まったり間違ったりしながらもマイケル・ムーアになろうと読み方に工夫している学生にも票が集まりました。

木曜日 2 時間目の経営 2 年のクラスでベスト 5 に選ばれた伊藤君は、発表の前の授業のときでしたが、隣の席の子にふざけて "WE HAVE HAD IT!" と言っているのが聞こえました。その文は発表することになっている段落の直前の部分でしたので、彼の発表にかける意気込みが伝わってくるようでした。彼のレポートを紹介します。

個人スピーチをするにあたって、私はマイケル・ムーアになりきろうと思いました。先生が授業中に見せてくれるムーアのスピーチをしっかり聞き、強弱や間の取り方を覚えるようにしました。その中で、ムーアが少し早すぎるところは、自分なりにアレンジして、ムーアの雰囲気をごわさないよう、ゆっくり聞き取りやすく読むようにしました。みんなで練習してみて、私のスピーチが面白いと言われて、少し自信ができました。

下線部分を読むと彼が単にマイケル・ムーアの真似をしようとしただけではなく、自分なりのアレンジしてこのスピーチを創造的に読もうとしたことが分かります。ミス の数を減らすことや制限時間を気にかけて神経をすり減らすのではなく、その力を「強弱や間の取り方」などに注ぐことによって表情豊かなスピーチが生まれたと言えるでしょう。

このスピーチを実施した 3 クラスの中でこの木曜日 2 限クラスだけが前年度のスピーチを経験していましたので、最終レポートの中で前年と今年の評価方法を比較して意見を述べる設問を作っておきました。すると、彼だけでなく他の学生からも今回の評価方法を支持する声がいくつも出てきました。次の作文はその中のひとつで野山さんという女子学生のものです。

昨年のスピーチでは制限時間を設けてあったことで時間ばかり気になって速く読んでしまい、間をおいてスピーチらしく語るように読むことができなかつたうえ、間違えてはいけないというプレッシャーで心に余裕もなかつたが、今回は練習時間を何回か設けて他者評価も受けることで自分のスピーチはもっとこうしたほうが良くなるのだと考えながら取り組むことができた。また、発表すれば無条件で 10 点ということで、よりスピーチの質の向上に専念することができ、練習の成果が以前よりも発揮できたと感じた。

彼女の作文を読むと他者評価のしぐみが彼女のスピーチの向上に役立っていることが伺えます。興味深いのは彼女の練習シート他者評価欄には「すらすらと読めていた」「とても聞きやすかった」「発音がきれい!」「すごくいい発音!」というコメントばかりが並んでいるのに、彼女自身は「他者評価も受けることで自分のスピーチはもっとこうしたほうが良くなるのだと考えながら取り組むことができた。」と述べていることです。学習者同士の学び合う **peer learning** が生み出す不思議な力を感じます。

もちろん一部に「ただ発表すればいいので練習をやらない」「前に出て発表するだけで点数が貰えたので、少し易しすぎると思った」という意見もあるのですが、いま述べたようなプラスの面は他には代え難いものがあるように私には感じられました。

このように私を思わせるもうひとつの出来事はどの発表の後にも拍手が自然と起こったことです。前年度の方法では、ミスが多いスピーチに聞き手は拍手なんかしたくない（あるいはしてはいけない）と思うし、ましてや制限時間オーバーで途中でピピ、ピピと鳴らされた学生には誰も拍手を送ることはできませんでした。

このスピーチを実施したのは1年、2年、3年でひとクラスずつでしたが、さすがに3年生がいちばん上手でした。その3年生の中でも他者評価で「ムーアが見えた!」と書かれた辻君のスピーチをこの話の締め括りとして聞いてもらいます。（辻の録音テープ）

2-2-8 授業にとって「楽しさ」とは何か — 「もっと早くに出会っていたら・・・」

ここまで私の長い話につきあっていただきありがとうございました。最後に昨年4月に入学して私の木曜日3時間目の授業を受けた1人に女子学生(法学部)の前期末レポートの全文を紹介して私の講演を閉じたいと思います。英語大嫌いの学生がこの授業を受けてどんなふうに変ったのか、どんなことを学んだのかがとてもよくわかる作文です。

私は、このクラスでリズム読みをして最初の方はめんどくさいなと思っていたけれど、読んで失敗するにつれてグループの子ともっと練習して頑張ろうなど、励まし合いながら、たのしく学ぶことができました。英語は嫌いだけど、リズムを使って読むことで、楽しく覚えられたし、読むことが苦ではありませんでした。もっとはやくに、このリズム読みに、出会っていたら私は、英語が好きになっていたと思います。

フレーズプリントでは、書くことが苦手な私にとっては、とても苦でしたが、リズムで聞き取ってなかなか出来たのではないかと思います。今まで、最初から、もう出来ないからいいやとあきらめてきたけれど、今回頑張って聞いていたら、だんだん聞こえてきたので、最初から無理と思わず、やってみることが大事だなと感じました。

私は、英文を書くことが大嫌いです。覚えられないし文法がよくわかっていないし、単語がわかっ
ていてもどこでどのように使うのがまったくわかっていませんでした。でもこの英語の時間に文法のことを教えてもらってやっと仕組みを理解することができました。英語は無理して覚えるのではなく、楽しんで覚えることが1番だなと私は思いました。

マイケル・ムーアさんの映画では、私たちの知らないアメリカの現実を見ることができました。パイロットの給料が、私にとっては1番しょうげきでした。パイロットは何百人という数の命をあずかっている大事な仕事なのにマックの店員より給料が少ないなんてありえないと思いました。私はこの映画を見て、お金はすごくこわいものなんだなと感じました。アメリカの裏側が見れて良い勉強にな

りました。

お疲れのところ申し訳ありませんが、最後の最後にクイズを出します。私の授業でも終わる5分くらい前に質問して、誰かが答えられたら今日は終わりと言うことがありますが、今日は5分前でなくて申し訳ありません。・・・実はこの作文の中で、ある言葉が3回使われています。これは今日の講演の結論にしたいと思っている言葉です。さて、その言葉は何だか分かりますか。・・・・・・・・・・答えは「たのしく」「楽しく」「楽しんで」です。今日の話の結論は「英語は楽しんで学ぶ」です。ご静聴ありがとうございました。