

「独裁者」の授業で学んだこと

：なぜ「表現よみ」まで高めることができなかったのか？

新見 明（愛知・豊田）

1. はじめに
2. 映像資料：なぜ『独裁者』を授業で扱うのか
3. 「穴埋め語順訳」だけでも意味が分かる！
4. 「表現よみ」がうまくいかない！
5. やっと3回目の「表現よみ」で、変化をつける学生が！
6. 「リズムよみ」のプリントづくりで迷うところ
：『チャップリン「独裁者」の英音法』より
7. 「表現よみ」に至るための前段階
：『英語学力への挑戦』より
8. おわりに

1. はじめに

2012年度後期の授業で、マイケル・ハドソンの経済記事(Democracy Now 11.11.3「ギリシャ国民投票を妨害する EU の背後にはデフォルト回避に必死なウォール街が」)を扱おうとしました。しかし理解させるには難しい点があるという寺島先生の指摘で、急遽「チャップリンの独裁者」を扱うことにしました。今まで一度も「独裁者」の教材を扱ったことがなかったので、これを機会に記号研の先行実践をしっかりと学ぼうと思いました。

この授業は、全く準備不足で始めたので行き当たりばったりの授業になってしまいましたが、そこで私がやれたこと、やれなかったことをまとめ、今後の「独裁者」の授業にかせることを探していきたいと思います。

2. 映像資料：なぜ『独裁者』を授業で扱うのか

2012年度後期の授業は、国体が岐阜で開かれるので、授業が9月後半から始まり、10月最初の10日間は休みになる変則的な授業予定になりました。ですから教材を変更して準備不足でもあったので、9月の2回の授業は「独裁者」の映像を見せることにしました。その間に、授業の準備不足を補おうと考えました。

映像には学生達もとても興味深く見ることができました。映像の人の名前や国の名前は変えて出てくるので、「ヒンケルとは？」「ガービッチとは誰？」「トルメーニアはどここの国？」「オーストリッチはどここの国？」などと具体的な名前を考えさせながら、1930年代のヒトラーの時代を戯画化して描いていることを想起させました。

映画は第一次世界大戦からユダヤ人弾圧とオーストリア侵攻までを扱っています。その後の第二次世界大戦の開始となるポーランド侵攻はまだ描かれていません。そこでオーストリア侵攻前に、なぜ同じファシズムであるムッソリーニと争わなければいけなかったのかという疑問が湧いてきました。学生にも問題提起してみました。難しいようです。し

かし、実物投影機でオーストリアの地図上の位置を映し出してみると、オーストリアの西部の突き出た部分はドイツにもイタリアにも国境を接しているではありませんか。だから二つのファシズム国家がまずオーストリアをめぐる領土争いを始めたのがよく理解できました。

映像については、いつものように「1.印象に残った所、2.その理由、3.疑問点」を書かせました。そこで出てきた疑問点として「どうして、ユダヤ人が差別されなくてはいけないのか」というものが一番たくさんありました。しかしこれをヨーロッパの歴史の中でどう説明してよいかわかりませんでした。仕方なく、日本の在日朝鮮人差別から考えることにしました。ところが一人の学生はつぎのように答えました。

T:顔かたちがそんなに違わないのに、ひどいユダヤ人への迫害がありました。どうしてでしょう？

S:支配の道具として、エタ非人がいたように、より下層の人々を虐げて支配しようとした。

T:そう。最初からすばらしい答えがでましたけど、エタ非人は江戸時代が中心でした。第二次世界大戦のころの日本で特に差別されていたのはどういう人たちですか。

S:朝鮮人や中国人です。

T:そうですね。ヨーロッパでも世界恐慌のあと、生活の不満を他に向けるためユダヤ人やジプシーやヒトラーの政権に反対する者たちが強制収容所に送られたのですね。

支配の構造まで語れる学生がいたのには驚きましたが、私の勉強不足でそれ以上は深めることができませんでした。

この映像を見た後、もう少し 1930 年代の状況がわかる映像はないかと探してしたら、『NHK 映像の世紀「ヒトラーの野望」』を美紀子先生の研究室で見つけました。今まで通してみたことがなかったので、少しでも参考になればと、授業の最初に少しずつ見せました。ところが、この映像はチャップリンの『独裁者』で語られていない部分がずいぶん出てきて、1930 年代の時代背景を知るにはとてもよい教材でした。まず、1929 年ウォール街から始まる世界大恐慌が描かれています。世界中がその不況を乗り切るために苦悩していた。そのなかで日本のように海外に侵略することによって事態を乗り切ろうとするファシズムの大きな流れが描かれていました。また、第一次世界大戦で莫大な賠償金を押しつけられたドイツの苦境をワイマール共和国が乗り切ることが出来ず、ヒトラーが登場してきたこと。また社会主義国ソ連が不況に見舞われず安定した社会を形成していたことが、共産主義へのあこがれをつくりだしたことなど、様々な面から当時分析されていました。チャップリンの『独裁者』を理解するための背景知識を得るにはとてもよい教材でした。

ですから、授業の初めに少しずつ断片的に見せるのではなく、授業の中にしっかり位置づけて、この NHK 映像の世紀「ヒトラーの野望」を見せて、感想も書かせるとよかったです。

その他に寺島先生から紹介された『独裁者』の 3 種類のクローズイング・スピーチの映像はとても役に立ちました。(寺島研究室：英語教育資料)

映像資料 1：http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=WibmcsEGLKo

映像資料 2：http://www.youtube.com/watch?v=x12e69fEFf4&feature=player_embedded

映像資料 3：<http://www.youtube.com/watch?v=Yqnk4qNIAZk&feature=related>

映像資料 1 の背景動画のある映像は、ファシズムと現代を関連させて見ることができ参考になりました。「貧困と飽食」、「技術的発展と戦争」などの映像は『独裁者』のなかの *Machinery that makes us abundance has left us in want.*とか *We have developed speed but we have shut ourselves in.*などの言葉に合わせた現代版の映像が挿入されていました。特に、東日本大震災の荒涼とした被災地の映像は、*Without these qualities, life will be violent and all will be lost.*という言葉そのものです。原子力発電所の事故により、人が住めなくなり、壊滅的な状況を作り出したことを、チャップリンの演説はまざまざと予言していたのです。

映像資料 2 は字幕付きのチャップリンの演説映像で、これは「表現よみ」のため音声进行分析するときにも何度も学生に見せました。残念ながら、この 2 番目の映像と 3 番目の映像は現在ブロックされていて見ることはできません。よくこういうことがあるので自分のコンピューターにダウンロードしておくとうまくいったのですが、コンピューターの操作方法が変更されていてダウンロードできませんでした。

映像の提示の仕方については、まだ考慮すべき点がたくさんあります。まず NHK 映像の世紀「ヒトラーの野望」は当時の世界情勢を俯瞰するにはとてもよい映像ですが、ファシズム下の悲惨な状況を追体験するには難しい面があります。寺島隆吉先生は『キティ、アウシュビッツへ帰る』などを見せられていましたが、このようにファシズムの実態を具体的に理解できるものをまず見せる必要があります。その上で 1930 年代の時代背景を理解できるものを入れるといいのではないかと考えました。しかし『キティ、アウシュビッツへ帰る』の映像は手元になく、その映像も見ることがありませんでした。

また映像とともに日本語資料で当時の理解を補う必要があるのですが、今回全く日本語資料を与えることができませんでした。寺島隆吉編著『チャップリンの独裁者』のテキストには『チャップリン自伝』や早乙女勝元『アウシュビッツと私』など適切な日本語資料が載せられていますが、このテキストはもう出版されていません。ですから自分で印刷して、読ませればいいのですが、私の計画性のなさからか読ませることができませんでした。

3. 「穴埋め語順訳」だけでも意味が分かる！

1 5 回の授業は、ほぼ次のように実施しました。

1. シラバス説明、映像『独裁者』
2. 映像『独裁者』
3. 映像『独裁者』、音声理論
4. リズム読みテスト、穴埋め語順訳→立ち止まり訳、
5. リズム読みテスト、穴埋め語順訳→立ち止まり訳
6. リズム読みテスト、穴埋め語順訳→立ち止まり訳
7. 穴埋め語順訳、リズム読みテスト
8. 穴埋め語順訳、リズム読みテスト
9. 穴埋め語順訳、リズム読みテスト
10. 穴埋め語順訳、リズム読みテスト
11. 通し読み<グループ>(1)
12. 通し読み<グループ>(2)

13.表現読み<個人>(1)

14.表現読み<個人>(2)

15.まとめのテスト、表現読み<個人>(3)

チャップリンの『独裁者』を見せた後、意味内容を取りながら、平行して読みの練習をしていく計画をたてましたが、意味・内容をとるだけでかなり時間がかかり、15回の授業の最後の方まで時間が必要になります。これでは「リズムよみ→通しよみ→表現よみ」の音声の練習が不十分になってしまいます。そこで、内容理解を早く終わらせる方法を考えました。

美紀子先生は、リズム読み記号を英文の上に付け、カタカナの欄の代わりに、立ち止まり訳をつけたプリントを使用されて、音声練習にたっぷり時間をとるように工夫されていました。しかし私は、訳もやらせたかったので、自分なりにカタカナをふってリズム読みプリントを作りました。「カタカナのない方がいい」という学生も一人いましたが、全く読めない学生も結構いるので、カタカナをつけたプリントにしました。

内容理解の方法は前期に行っていた「記号をつけながら英文を読む」方法ではなく、寺島隆吉編著『チャップリンの独裁者』（三友社）の「語順訳」、「立ち止まり訳」が付いたテキストを利用しました。前期は「記号を付けて読む」練習をしていたのに、後期になって「記号がついたプリント」へ戻ることは、順序が逆で疑問がありましたが、時間の制約もあり、このテキストを使うことにしました。

授業は最初、「語順訳」だけ全体でやって、あとの「立ち止まり訳」は個人でやって前に持ってくるマラソン方式にしました。「語順訳」は実物投影機を使って正解を書き込んでいきましたが、それでもマラソン方式の「立ち止まり訳」になると、やり直しや指導することがたくさんありました。センマルセンの語順の指導から始まり、関係詞の口の部分の訳し方や前後の単文のつなげ方まで、間違いの多い点は黒板に書いて説明しました。その時はリズム読みを授業の最初に持ってきて、グループでテストしました。

ところが、だんだん読解中心の授業になってきて、読みの方に重点が移動しません。そして、こんなにていねいに訳しては、最後までプリントが終わらないことが分かりました。そこで、「立ち止まり訳」だけでどんどんスピードを上げた方がいいのではないかと考えました。しかし「立ち止まり訳」だけやって進むと、前の「記号をつけて英文を読む」方式のように、実物投影機に書き出された日本語を写すだけに終わってしまいほしくないかと心配しました。では「語順訳」だけやって、「立ち止まり訳」は自主課題にしてやっていくことは出来ないだろうか、と考えました。その理由は、「学生が写すことが中心の授業だったら、「立ち止まり訳」より「語順訳」の方が語句がしっかり定着できていいのではないか。そう思って「語順訳」のみ全体で、「立ち止まり訳」は自主課題にする方式にしました。

かつて、寺島隆吉先生が「語順訳のみで理解していくのが一番高度な読み方だ」といわれていたことを記憶しています。つまり、「立ち止まり訳」でもセンマルセンの英語の語順を、センマルの日本語の語順に直さなければならない。しかし、「語順訳」のみはセンマルの英語の語順をそのまま左から右に理解していくから、次の順序で一番高度な読み方になるということだと思えます。

① 穴埋め語順訳→立ち止まり訳

- ② 立ち止まり訳のみ
- ③ 語順訳のみ

岩井志子『授業はトキメキ』(p.75-76)でも語順訳だけで読んでいく実践が書かれています。

2. 「穴うめ語順訳」にこだわった授業

記号づけプリントを使っての授業の進め方は次のようにおこなった。

- ① 最初はプリントの穴埋め語順訳欄のセンやマルを一人ひとつずつあてて言わせた。これは寺島美紀子(『英語学力への挑戦』三友社、1987年)の農業高校での実践になったものである。
- ② しかしだんだん慣れてきたら、一人の生徒が、「I - 私、do - する、not - ない、know - 知っている」という風に、フレーズ全部の穴うめを言い、別の生徒がフレーズ訳を言う。
- ③ またはひとりの生徒が穴埋めとフレーズ訳との両方を言う。
- ④ しかしレッスンにより、或いはかなり慣れてきた段階で、穴うめ語順訳をとばしてすぐフレーズ訳を言わせてゆき、ちょっとでも複雑な文やわかりにくい文にぶつかった時にはすぐ穴うめ語順訳に戻る。この場合でもプリントでの穴うめは必ずやってあることが前提である。

ここでは「穴埋め語順訳」→「フレーズ訳」という指導手順が書かれています。そこで①の寺島美紀子(『英語学力への挑戦』三友社、1987年)の実践を調べてみましたが、なかなか語順訳だけの実践は出てきません。何度も調べてみてやっと「第3章 「読み」と「書き」のための英文法：一斉授業と板書の方法」の中の p.192-195 の記録がそれに当たるのではないかと思います。

ここでの T-S の対話を読むと、和訳を一斉授業でしながら、文法もフレーズ訳も一気にを行っています。次の"Crow Boy"の英文を授業で扱っていました。

But slowpoke or not, day after day Chibi came trudging to school. He always carried the same lunch, a rice ball wrapped in a radish leaf.

Even when it rained or stormed he still came trudging alone, wrapped in a raincoat made from dried zebra grass.

ここでの実践は「リズム読み→速写(終わった生徒から○と□の記号づけ)→和訳」という手順で行われています。1行目の came trudging のところは、Chibi came to school.に Chibi was trudging to school.という文が入れ込まれているものとして、trudging の現在分詞を理解させています。また a rice ball wrapped in a radish leaf の wrapped は a rice ball の後に□(□ | wrapped) の記号を書き、□(□ |)の空欄に that was を考えさせることによって後置修飾を理解させています。

和訳にしても、「But slowpoke or not は? なんでなかりうとなかりうとだつて?」と先生が質問すると、「しかしうすのろであろうとなかりうと。」生徒が答えています。「day after day、日の後に日とは?」と質問すると、「くる日もくる日も」と生徒が答えています。ですからこれは穴埋め語順訳というより、フレーズ訳に近い実践ではないかと考えられます。またこの当時の美紀子先生の実践は、生徒自身が記号をつけているように、穴埋め語順訳欄はなかったと考えられます。

一方、私は穴埋め語順訳欄だけで意味がとっていけないかと考えたわけです。私は時間不足で苦し紛れに穴埋め語順訳だけで意味をとっていこうとしたわけです。実践してみて初めて気づいたのですが、「語順訳」だけでも意味はとっていける、ということでした。はたして「語順訳」だけで意味がとっていけるのだろうかという疑問は私の中にありましたが、「語順訳」だけでも意味はとっていけるという秘訣は、日本語の助詞を入れて「語順訳」をすると、意味がしっかりとることができるということでした。

Our knowledge (hasmade) us synical.

T:Our knowledge は

S:私たちの知識

T:助詞は？

S:私たちの知識は

T:has は？

S:持っている。

T:made は？

S:作った。

T:has made で？

S:作ってしまった。

T:us は

T:私たち

S:私たちを

T:synical は？

S:冷笑的な

T:私たちをどういうふうにしたんですか？

S:私たちを冷笑的に作った。

T:私たちを冷笑的に作ってしまったのですね。

このように助詞をしっかり入れさせていけば、語順訳のみでしっかり意味が理解できます。

関係詞の□のときはやや難しくなります。

Machinery [that (gives) abundance] (has left) us in want.

T:machinery は？

S:機械

T:「は」「を」「に」は？

S:・・・

T:動詞から離れていますから、残しておきましょう。

関係詞 that は？

S:それ

T:つまり「機械」ですね。では gives は？

S:与える

T:ですから gives に対して主語になっていますから that は「それは」となりますね。それでは abundance は？

S:豊富、豊かさ

T:○の右側にあるから、助詞は？

S:豊かさを

T:とすると前半部分の意味は？

S:機械は豊かさを与える。

T:次に **has left** は「持っている＋残した」で？

S:置き去りにした。(ここはプリントのヒントに書かれている)

T:us は？

S:私たちを

T:in want は？

S:欠乏に

T:「貧困の状態に」置き去りにした、ということですね。

ですから **has left** の主語は？

S:Machinery

T:ですから「機械」の次に「は」を入れておきましょう。

では□があるときは単文が二つあるということです。ここでも「機械は豊かさを与える」と「機械は私たちを貧困状態に置き去りにした」の二つの文ができます。これをどう一つの文にしていけばいいのでしょうか。

S:機械は豊かさを与えるけれど、私たちを貧困状態に置き去りにした。

T:そうです。わざわざ「私たちに豊かさを与える機械は私たちを貧困状態に置き去りにした」としなくても理解できますね。

ここまでやっておけば、自分で「立ち止まり訳」をするときにもやりやすいし、やらなくてもほぼ意味をとっていくことが出来ます。

その他、寺島先生の『チャップリンの独裁者』のテキストから学んだことは、連結詞、接続詞などで訳しづらいところには、かなり日本語のヒントが語順訳欄に書いてあることです。私は前置詞のみ日本語のヒントを書いてきましたが、語順訳欄に連結詞や訳しづらいところが書かれていることで、かなりスムーズに訳を進めることができることがわかりました。

また、私は中学校教師時代、語順訳の下線を単語ごとに1本ずつ付けていました。それは単語と意味が1対1対応できない生徒がいたためにそうしていました。しかしこの欠点は美紀子先生にも指摘されましたが、センが多すぎて、センマルセンの語順が視覚的に分かりづらくなることです。また、センが多すぎるとプリントを作る際にもスペースが足りなくなって、作りづらいことがよくありました。寺島先生のテキストは名詞句は1本のセンでまとめてありました。こうすればセンマルセンの語順もわかりやすくなるし、スペースの面でも余裕が出てきます。また名詞句のまとまりも理解しやすくなります。初歩的なことかもしれませんが、すでに実践されたテキストを使ってみると、いろいろ学ぶことがいつもあります。

しかし語順訳を進めるので手一杯で、次にやらなければならない「形象読み」はほとんど取り組むことができませんでした。「私たちを豊かにした機械が、私たちを貧困にした」など、深く考えてみないとチャップリンの演説はよく理解できないと思います。

4. 「表現よみ」がうまくいかない！

リズム読みプリントでも段落が重要です。特にどこから「緩」で、どこから「急」になるかを考えるとき、正確な段落が必要です。リズム読みテストをしながら、どうしても段落が納得できませんでした。しかし寺島隆吉『「チャップリン独裁者」の英音法』を読むうちに、ここに正確な段落わけと、リズム記号があることが分かりました。リズム読みプリントの段落を作り直し、「表現よみ」に取りかかることにしました。

ところが、どうしても「表現よみ」がうまくいきません。評価方法をどうするかも迷いました。「3カ所間違えたら、次の学生に交代する。進んだところまでを点数にする」という方法で、進みの速かった火曜日2限目の授業にやってみましたが、3つの間違いでは、学生は1段落か2段落まで読むのがやっとです。これでは、「緩→急→緩」と変化する「表現よみ」の面白さをまったく味わうことができません。

次の週、間違いはあってもいいから読めるところまで通して読ませることにしました。そこで「緩→急→緩」の変化をどう表現するかを指導し、評価すればいいと考えました。しかし、全体を読むのでは時間がかかりすぎます。1限目10人、2限目20人ほどの学生ですが、全員を最後まで読ませることは大変です。まして何度もやり直しの機会を与えようとするのは不可能です。そこで演説を前半・後半の半分に分けて読んでもいいことにしたら、全員が読むことができます。もちろん全文に挑戦する学生がいればそれも許可すればいいことです。読む量を半分にしたら、1限目10人は全員が前半を読むことができ、さらに5人ほどが再挑戦することができました。2限目20人は、全員が1回ずつ前半を読み通すことができたが、再挑戦する時間はありませんでした。

ところが、前半部分を読ませてみたら、まったく表現読みになっていません。うつむきながらぼそぼそと読む学生。リズムよみプリントのカタカナを必死に拾いながら途切れ途切れ読んでいる学生。なんとかすらすら読める学生も、「表現よみ」の「緩→急」への変化はありません。授業の最初に演説の映像を見せて、プリントに「緩」「急」と「強」「弱」を書き入れさせました。それでもうまくいきません。

そこで学生に質問してみます。「"緩"の部分でも1語1語ゆっくり発音していません。読むスピードは"急"のときとそれほどかわらない。では、一体どこが違うのか」と。しかしなかなか答えは返ってこないの、仕方なく私の方から「間の取り方が違うのです」と私が言います。「I'm sorry, でたっぷり開けて、but I don't want to be an emperor.と続きます。ところが6段落、Soldiers! Don't give yourselves to these brutes.ではSoldiersで少し開けて、あとはピリオドでもコンマでもどンドン続けて読んでいます。men who despise you---enslave you---Who regiment your lives---tell you what to do---what to think and what to feel!と機関銃のように続けているでしょう」と説明する。それを学生達に訴えたが、それでもなかなか「表現よみ」ができない。

そんなとき、なぜうまく「表現よみ」ができないかの鍵を寺島隆吉『チャップリン「表現よみ」への挑戦』の中の学生レポートの中に見つけることができました。

肝心のリズム読みは、なかなか順調にすすんだので、たまに速度が遅いせいで再チャレンジになると、みんな燃えて「絶対、次合格しようね。」と意気込んだものだ。(p.136)

そう、この「速度が遅いせいで再チャレンジ」と書かれているように、リズム読み段階から、スピードが要求されているのです。また次のようなレポートもありました。

しかし問題は段落⑤－⑦でした。「もっと速く」「もっと」「もっと」・・・と言われ、口はひきつるし舌は回らないし、もう大変でした。(中略)

私たちの班には命知らずが多かったらしく、だいたい揃ってしまうと、すぐに「さあ、いこうか」と前へ進み出て、それでなぜか「よし」といってもらえたので、けっこう速く終わった方だと思います。(p.142)

ここでの「もっと速く」という先生の指示は、「私たちの班には」とあるように、リズム読みの段階でこのようなスピードを要求する指示がでていたのだと考えられます。つまり、「表現よみ」の段階になってからスピードを要求してもできるはずがありません。「リズムよみ」「通しよみ」の段階からスピードを鍛えておく必要があったわけです。「表現よみ」を意識した「リズムよみ」練習を前もってやっておく必要があったということです。

私の「リズムよみ」テストは班がそろって読めて、リズム打ちができれば合格でした。みんな必死にカタカナをひろい読みしてそろえていました。要するに読めれば合格の段階でした。「通しよみ」にしても、同じゆっくりのスピードで、読みの区切れができていれば合格でした。リズム読みプリントにあらかじめ打ってある／と／／の休止記号でも無視してスピードを速めなければいけない部分がたくさんあります。その点では、／や／／の休止記号もこちらが最初から打っておくのではなく、学生が自分で音声を聞いて打つ必要があったのではないかと思いました。これは「通し読み」の段階で音声を聞いて打たせれば可能だったと考えられます。

つまり、今まで通りのゆっくりした「リズムよみ」ではチャップリンの「表現よみ」に到達することは到底できない、「通しよみ」の段階で、切れの位置をしっかりと確認しておく必要があるということがよくわかりました。

5. やっと3回目の「表現よみ」で、変化をつける学生が！

「表現よみは無理なのか」という絶望的な思いで最後の授業に望みました。「表現よみ」の後半部分のテストがやってありません。ですから筆記試験を短くして、残りの時間を「表現よみ」の後半部分の時間にしました。後半部分は"Soldiers!"と兵士達全員に激しく呼びかける部分から始まり、"Hannah!"と愛しい人に優しく語りかける部分で終わります。こちらの方が前半部分より変化をつけやすそうです。

練習してきた学生もいるせいか、英文はすらすら読めるようになっていきます。しかし、「表現よみ」はできていません。ですから読んでいる最中でも「もっと、激しく!」「もっと速く!」と声をかけます。ときには学生の読むのに合わせて、私が一緒に大きな声で読んでみます。そんな中で、一人、二人は本当に大きな声でしかも速く読む学生が出てきました。やればできるのだということがわかりました。

しかし、Hannah!からのそっと語りかける部分は難しそうです。ゆっくり読むと間延びしてしまうのです。「読むスピードは一緒です。ただ間をしっかりとあけて読むのです」と注意しますが、やはり「表現よみ」の本番だけではできません。「リズムよみ」、「通しよみ」の段階からしっかりと鍛えておく必要があることがよくわかりました。

6. 「リズムよみ」のプリントづくりで迷うところ

：『チャップリン「独裁者」の英音法』より

その他、独裁者のリズム読みプリントを作りながら、寺島隆吉『チャップリン「独裁者」の英音法』を読み直してみました。ここには今までリズム読みプリントを作るときに迷っていたことがしっかり書かれていました。

いつも一番迷うのが、「名詞＋名詞」句と「形容詞＋名詞」句です。内容語は「強」にするのが原則ですが、リズム打ちの都合で、どちらかを強にして他は弱にしないとなめらかにリズム打ちができません。そのとき、「名詞＋名詞」句では前の名詞を強にするのか後ろの名詞を強にするのかで迷います。「形容詞＋名詞」句の場合も形容詞を強にするのか、名詞を強にするのかで迷います。

この句強勢の問題を寺島隆吉『チャップリン「独裁者」の英音法』(p.29)では6種類の意見を紹介し、次の表にまとめています。

	Jones 1960 Kenyon 1960	東後 1978	竹林 1982	安藤 1985	島岡 1986 根間 1986	藤井 1986
名詞＋名詞	□□	□□	□□	□□	□□	□□
形容詞＋名詞	□□	□□	□□	□□	□□	□□
動詞＋副詞	□□	□□	□□	□□	□□	□□
副詞＋形容詞	□□	□□	□□	□□	□□	□□
副詞＋副詞	□□	□□	□□	□□	□□	□□

これだけ様々な意見があるのですから、私たちがリズム読みプリントを作るとき迷うのも当然のことに思われます。しかし寺島先生は Jones, Kenyon 説を採用されています。その理由として3つ書かれています。1. 「英語法の基本ルール(図1)を修正せずにそのまま使えるからである。」基本ルールとは内容語は強くということです。2. 「Level Stress で発音して意味の上で相手に誤解を与えることがほとんどない。」3. 「次のような例外をもうけなくてもすむからである。」

しかし、この Level Stress で発音することを原則とするとして、音声面の指導はしやすくなりますが、リズム打ちするときは非常に困った場面に直面します。ゆっくり読むときは Level Stress でリズムの等時性は保てますが、読み方が速くなると、どちらか一方だけを強くペンでたたかないとリズムの等時性は保てません。

そこで、次に書かれているのが、『チャップリン「独裁者」の英音法』の例外規則です。

1) 指示代名詞が形容詞用法の場合、強勢を失いやすい。

In this world there is room for everyone. (p.37)

2) one, things, matters, affair など「形容詞に限定された」「外延の広い名詞」が無強勢になる。

a good one, everyone: those things

(根間 1986 によると、「thing, person, place, kind, sort などのような漠然とした事物・事柄・人・場所などを表す語は、文強勢を一般に受けない。）」

What would be the best thing to do next. (p.44)

3) 「リズム」の影響で

Greed has poisoned men's souls.

men を「弱」にしないと「強」が poisoned・men's・souls と三つ連続する音になってか

なり発音しにくい。

(p.44)

4) 三つの「動詞＋副詞のパターン」(渡辺 1987:93-94 から)

(a) 一般に二重強勢をとり、come back, hurry up, get along というストレス・パターンになる。

(b) リズムの影響で動詞または副詞のいずれかが強勢を失うことも少なくない。

He hasn't come back from St. Albans yet. (直前の hasn't に強勢があるため)

(c) 必ずしもリズムの影響がなくても、get や put などは強勢を比較的消失しやすい。

Where did you put up?

Well, how did you get on?

(p.47)

この本には、その他にも様々な規則が書かれています。問題は、寺島先生は Jones, Kenyon 説のレベルストレスを採用されながら、様々な例外をかかれています。これをどう理解したらいいのだろうかと考えました。私なりに理解するところは、学生に教育的に煩瑣な例外を教える覚えられるものではありません。だから英文法の基本ルール「内容後は強く、機能語は弱く」を教えるだけでよい。しかし教師がリズム読みプリントを作るときはこれらの例外規則を知っておくととても役に立つということではないでしょうか。私たちはテープを何度聴いても、「強」か「弱」か区別できないときがあります。そういうときに、この本の英音法規則を知っておくととても参考になります。

7. 「表現よみ」に至るための前段階：『英語学力への挑戦』より

先に「表現よみ」がうまくできない原因として、「リズムよみ」「通しよみ」段階からスピードを上げて読ませる訓練をしていなかったからではないか、と書きました。しかし、寺島美紀子『英語授業への挑戦』を読むと、もう一つ大切なことが書かれていました。

①「独裁者」の授業以前のレディネス、すなわち歌を暗唱・暗写させていたこと

②「独裁者」の授業での読みとりの深さ (p.51)

②も大切ですが、まず①の歌をこの「独裁者」の授業以前に何度も行い、英語音声について練習がなされていたことです。「歌が英語で歌えるようになるためには、英語のリズムに乗った読みができなければ、とうてい歌のスピードとメロディーに乗ることはできない」(同書 p.51)と歌を重視する理由が書かれています。その実践として「前述したように私は1年の当初から英語の歌を主要な教材として取り入れている。考査毎に1曲、年間で5曲、3年間で15曲の歌を、マラソンプリントで意味を学ばせ、速写・暗唱・暗写させているのである」と書かれています。つまり、歌で音声訓練をした上で散文の「スピーチ」の「リズムよみ」→「表現よみ」に入っているということです。

このような実践は寺島隆吉先生の岐阜大学の音声の授業でも行われていました。マイケル・ムーアの「SICKO」演説の「表現よみ」実践です。その時も、最初『英語にとって「音声」とは何か』で理論学習をしながら、その本の中に出てくる、英語の歌をリズム読み、歌テストが行われていました。そうした音声理論学習、歌テストをふまえてマイケル・ムーアの「表現よみ」の実践に入っていました。半期15回の授業の中で歌と「スピーチ」の「表現よみ」が授業に組み込まれていたわけです。この歌から「スピーチの表現よみ」に入る指導手順も考慮する必要があります。

しかし、15回の半期の授業でそれをするために、寺島隆吉先生はマイケル・ムーアの

演説の内容理解を課題として与えられているだけで、授業の中では訳す作業は行われていません。ですから、訳も音声も両方ねらうことはなかなか難しいようです。両方扱おうとするなら、寺島隆吉先生が掲示板で紹介して下さったように、前期・後期にわたって、前期に内容理解、後期に音声練習というふうに30回にわたる授業計画が必要となるでしょう。寺島美紀子『英語授業への挑戦』では17時間（+自習3時間）が内容理解と「表現よみ」に使われていました。これらの先行実践を参考にしながら、授業計画をたてていく必要があると思いました。

次に、「②「独裁者」の授業での読み取りの深さ」では、意味内容がわかっていないと、表現読みがうまくできないということです。寺島美紀子『英語学力への挑戦』では、驚いたことに、高校生がチャップリンの演説内容を身近な問題に引き寄せて感想を書いていることです。

We think too much, but we feel too little. 3年 浜屋奈穂子（抜粋）

それにしても、本当にチャップリンはすごいなあと思いました。演説の中で、私が最も感動したところは、「私たちは、お互いの幸福によって生きたい、他人の不幸によって生きたくない」「私たちはお互いに憎んだり、軽蔑したりすることはしたくない」と言ったところです。これはわざわざ口で言わなくても本当は誰でもわかっていることかも知れません。だけど、時代が時代だっただけに、又は、今こそ言わなくてはならなかった、のだったろうと思います。

それと、その言葉は、今のこの時代にも、もしかしたら必要なのかもしれないな、と思いました。一人一人がもっと、こういう気持ちを大切に守っていったら「いじめ」などという問題はきっとなくなるのではないかと思います。

それと、「我々は多くを考えて、そして少ししか感じない」も、当たっている、すごいなあと思いました。このことは、少なくとも私にはあてはまっているように思えるからです。私は毎日、いろいろなことを考え、そして感じています。私にとって考えること、何かを感じることは、あたりまえのことであって、むしろ何も考えない、感じないという風になることの方が恐ろしいことなのです。しかし、もしかしたら、実際はそうではないのかもしれない。私は、ただ考えている、感じているふりをしているだけなのかもしれない。本当にもしそうだとしたら、自分でもどうしてよいかわからないけれど、人を愛する、思いやる心だけはいつも持っていたいと思います。そうしたら、どんなに小さなことでも、何かを感じられるかもしれない、と思ったからです。 (p.80-81)

また他の男子学生はこう書いています。

実さい、プリントで学ぶと、"我々がスピードを発達させた。我々が内に閉じこもってしまった。"とあるが、なんか私らのことをいわれているみたいだった。今、ファミコンブームで外で遊ぶ子供が少なく、テレビにかじりついてファミコンをやっている。それに最近なんでも"機械"がはったつしていて、人間が道楽になってしまいそうな気がしているのは私だけだろうか。 (p.77)

ここに高校生たちが書いているように、チャップリンの演説を自分たちの身近な問題に引き寄せて考えていることに私は驚きました。チャップリンの演説は私自身、どう説明してよいのか迷うところがたくさんあるのに、高校生たちがこうも具体的に自分たちの問題

として理解していることに感心しました。このような理解ができて初めて「表現よみ」も気持ちのこもった読みにすることができると思います。

8. おわりに

ここまで自分の授業を振り返りながら書いてきて、私がまだまだ記号研実践で学んでいないことが多いことを痛感しました。特に今回、寺島隆吉編著『チャップリンの独裁者』のテキストを使って授業をしたり、同『チャップリン「独裁者」の英音法』、『チャップリン「表現よみ」への挑戦』、寺島美紀子『英語学力への挑戦』を読み直すことによって自分がまだ気づいていなかった「独裁者」実践の奥深さを学ぶことができました。

まず寺島隆吉編著『チャップリンの独裁者』のテキストでは、記号づけ穴埋めプリントには様々な使い方ができることがわかりました。語順訳欄だけ使っても英文の理解は可能ではないかということを実践で挑戦することができました。

また『チャップリン「独裁者」の英音法』では、チャップリン演説のリズムを分析する中で、英語リズムの法則が綿密に書かれていました。ここで書かれた英音法は、私たちがリズム読みプリントを作るときには絶対欠かせないものです。そしてこのなかで、文間の「強・弱」、段落間の「強・弱」の分析が、演説の構造を読むことにつながっていることに驚きました。

『チャップリン「表現よみ」への挑戦』では、ふんだんに載せられた学生の感想の中から、「リズムよみ」→「表現よみ」に至る実践の流れを読み取ることができました。そしてこの本では「表現よみ」に至るために、英文の「構造よみ」「形象よみ」「主題よみ」が「表現よみ」をするための土台になっていることがわかりました。ただ演説を聴いてそれを真似るだけでなく、演説の構造と内容を理解しながら読むための方法を提供してくれています。

またチャップリンの英文はそんなに複雑ではありませんが、英文の意味するところはとても奥深く、簡単には説明できません。それを一番わかりやすく解き明かしてくれているのが寺島美紀子『英語学力への挑戦』でした。高校生たちが自分の身近な生活に引き寄せてチャップリンの難解な表現を書いていることには驚かざるを得ませんでした。

私はこれらの先行実践を読みながら、または授業を終えてから読んだわけですが、まずは先行実践をしっかり読むことが、実践を深める大きな手だてとなることを痛感しました。初めての「独裁者」の実践で何もかもできるわけではありませんが、今後実践するための大きなヒントを得ることができました。