

「表現よみ」を成功させるための実践的考察
— チャップリン「独裁者・結びの演説」の場合 —

What Should Be Done To Improve the Oral Interpretation
of the Concluding Speech of Chaplin's *the Great Dictator*

山田昇司 (岐阜・朝日大学)

目次

はじめに — マクロからミクロ、そして再びマクロへ

1 授業全体をマクロでふりかえって

- 1-1 「表現よみ」をめざして — 6分の演説を「リズム」でよみ切る
- 1-2 自学自習で学ぶ「穴埋め語順訳」 — 進度差を生んだ語義の配列
- 1-3 <穴埋め> それとも <並べ換え> ? — 負担軽減は「一時一事」で
- 1-4 「幹」であっても易しくない — 「十習九忘」の語順習得
- 1-5 「単語テスト」もやり方ひとつ — 名詞と動詞、併せて100個
- 1-6 暗気させない寺島方式 — 意外な返答「家族で見に行きます」

2 授業途上にあつた関門をふりかえって

- 2-1 対話で深まった映画の理解 — 学生の質問で作る背景資料
- 2-2 「弱・弱・弱・弱」はこうして突破 — リズムの陰に「呼吸」あり!?
- 2-3 試される「切る」勇氣 — 速さを鍛える「通しよみ」指導
- 2-4 恥をかくのはまず教師から — そして全員が前に立った!

3 次の「表現よみ」追試をみとおして

- 3-1 必須の「レディネス」とは? — 「リズムよみ」の理解と体得
- 3-2 前に出る決意をさせるもの — 仲間がいて、先生がいて

おわりに — もうひとつの「水源地」

NOTES

REFERENCES

URLS

はじめに — マクロからミクロ、そして再びマクロへ

本論はチャップリン「独裁者・結びの演説」を教材にした授業の実践分析である。2016年度後期に筆者が担当した2つのクラス（23人と21人）の授業を対象としている。また本論は、授業の実施に先だって執筆した拙論「チャップリン「独裁者・結びの演説」—その教材作成をめぐる考えたこと」（2016/10/10）の続編にあたる。本論は以下のような内容の3つの大きな節によって構成されている。

1. 授業全体を授業計画と付き合わせながらマクロの眼で捉えて総括する
2. 授業進捗の時系列の沿ってその途上で直面した問題を個々に検討する
3. 今後の「表現よみ」追試のために実践の前に何をすべきかを考察する

つまり、本論の実践分析は全体総括というマクロから始まり、次に時系列で各論を論ずるミクロ的考察をおこない、最後に今後の課題を再びマクロ的な眼で検討するという構造になっている。なお、前論は研究所の掲示板への投稿が元になっていたこともあって敬体を採っていたが、本論はそれとは異なり常体で記述した。

1 授業全体をマクロでふりかえって

1-1 「表現よみ」をめざして — 6分の演説を「リズム」でよみ切る

まず最初に、前論で示した授業計画がどれくらい達成されたのかを見てみる。この授業は2つのクラスで行ったのであるが、そのどちらのクラスでも演説を個人発表させることについては全員がおこなった。つまり全員が出場点としての10点を獲得した。しかし、発表者の「表現よみ」の出来不出来には大きな差があり、教師がつけた表現点(10点)の幅は1点から7点までであった。大きく分けると以下のような3つの層に分かれる。

1. リズムよみでは読めるが、意味の区切りが不確かで表現にも工夫がない。
2. リズムよみで意味の区切りをつけて読めるが、表現には工夫がない。
3. リズムよみで意味の区切りをつけて読め、表現に工夫が見られる。

ひとつのクラス（月3限：23人）は1と2の学生ばかりだったが、もうひとつのクラス（火2限：21人）には3のレベルまで到達した学生が3人いた。1に分類した学生のリズムよみについてももう少し詳しく述べると、数名がリズム打ちをしながら読んだが、残りの学生はみなリズム打ちなしで読んで発表した。「一定の長さの英文を強弱のリズムで読める」という英語音声に関する目標は何とか達成できたと言えるだろう。また「人前で個人発表できる」という課題についても全員がクリアできた。

以下は後者のクラスの授業レポートの前書きとして筆者が書いたものの一部である。

さて次は教材について述べます。今回の教材には、前期で体得した「リズムよみ」をさらに鍛えるために英文量が多い演説を採用し、また実際の音声により近づく「表現よみ」という目標を設定しましたが、私はみんなの発表を聞いてその成果をはっきりと感じることができました。

というのは、発表では多くの人が、リズム打ちなしで強弱のリズムをきざみ、滑らかに音読して

いたからでした。この進歩は、後期のリズムよみテストでグループの人数を 4~5 名に増やして難易度を上げたにもかかわらず、それを乗り越えて生まれた成果だったと言えるでしょう。

とりわけ、弱の音声が続くところ（例えば、I should like to help everyone, if possible. / ...live by each other's happiness, not by each other's misery）や、速くよむところ（...tell you what to do-what to think and what to feel! / In the seventeenth chapter of St.Luke, it is written..）では苦勞したのではないかと思います。あなたのグループではどんなふうに練習したでしょうか。その苦勞話などを聞かせてください。

また、発表者の中には要所要所で強弱・緩急をつけたり、最後の Hannah の段落に入る前に少し間をとって読むなどの工夫をした人もいました。このレベルまでできた人は、ただ英文を音読するのではなく、その意味も頭に思い浮かべながら読んだということです。授業外でも多くの練習を積み重ねたのではないかと私は思います。

なお、これは発表者全員に言えることですが、人前で 6~8 分間スピーチできたということはとても大きな収穫です。人前で話すというのは意外と難しいことだからです。教師の私自身ですら 1 回目のときは Hannah, can you hear me? 以下を静かに優しく読むことができませんでした。このことはある学生のコメントを読んで始めて気がつきました。緊張の余り Soldiers! からの勢いを止められなかったようです。

このような体験では「恥をかく勇氣」があるかどうかを試されるのですが、この力は、実は、英会話上達の必須条件なのです。というのは、間違いを恐れずにどんどん話す人ほど上達が早いと言われているからです。これは弁証法でいうところの「量質転換」です。[*「弁証法」とは物事を動的にとらえる思考の方法です。この場合は「量」と「質」がどのように関係しているかを見ています。]

このような教師の目から見た授業評価を授業レポートの前書きとして記したのは今回が初めてであった。この内容はふだんの授業で教師が折りにふれて語っていることなのだが、それを文章化して再び学生に提示し、彼らが書く授業レポートへの一種の手引きにしたいと思ったからである。

さて、全体に関わる課題としては、他に「読解プリント」と今回はじめて試みた「単語テスト／視写プリント」があるので次節からはそれらの取り組みについて検討していく。

1-2 自学自習で学ぶ「穴埋め語順訳」— 進度差を生んだ語義の配列

まず読解プリントについてであるが、これも 2 つのクラスで大きな差が生まれた。前者の月 3 クラスでは 30 枚すべてやりきった学生はわずか 1 人で大半は後半の「まとめのプリント」まで到達しなかった。つまり最後の 10 枚の再読プリント（まとめのプリント）をやらなかったのである。当然、そこで書かれる感想をもとにした「英訳プリント」は作りようがなく、このクラスでは英訳練習はできなかった。

一方で、後者の火 2 クラスは 3 分の 2 の学生が 30 枚すべてをやりきっている。そして 5 人の学生の感想文を「英訳プリント」の問題文として採用した。以下は前節でも紹介した授業レポート（火 2 クラス対象）における教師の前書きの一部である。

さて次に読解プリントの話をしていきます。このプリントはほとんど全て個人での学習に委ねられていました。それにもかかわらず、かなりの人が提出締切日までに 30 枚全てをやりきったことはおおいに評価したいと思います。というのは、それを完成するためには先のメ切を見通して、かつ授業外の時間もさいて取り組む必要があるからです。つまり、この取り組みには計画力（先を見て段取り

する力)と自律力(自分の遊びたい気持ちを抑えて課題に取り組む力、つまり self-control の力)が必要なのです。これらは単に英語力だけにとどまらずに他教科においても、いわんや社会に出てからも必須な力です。

またこのプリントは、語順訳欄を埋めフレーズ訳をつくりだす過程で英語の語順を認識することを目指していました。先にも述べた言葉の法則の意識化です。もちろん、こちらは「英音」ではなく「英文」のしくみの意識化です。ここでは「英→日」の転換で「センマルセン」「後置修飾」「接続詞は前で文をまとめる」などを学びましたが、英作並べ換えプリント(このテストの間3)ではこれを「日→英」の転換で学びました。[この3つの法則を頭に入れてもう一度、間3の問題を見直してみてください。](添付資料1~4)

このような「英→日」「日→英」の語順変換、すなわち文法を意識化するプロセスで日本語を使っていることに注目してください。母語を使うからこそ効果的・効率的に「センマルセン」などの文法のルールを頭に刻み込めるのです。そしてこれは実社会に出て英語が必要となったときにも役立ちます。この語順で英語を並べさえすれば、自分の言いたいことを書けるし話せるからです。[ここに、会話のフレーズを丸暗記する英語学習との大きな違いがあります。会話フレーズは決まった場面(あいさつ、買い物、空港など)でしか使えませんが、「センマルセン」は無限に活用できます。]

もうひとつ大切なことを言うと、日本語で思考するからこそ英文の深い読み取りも可能となります。そのよい例が、英作並べ換えプリントに問題文として採用したものです。それを読むと(間3でもその一部を改訂して再掲しましたが)、書き手がこの演説をもう一度自分の頭で咀嚼して考えて書いたことがうかがえます。

そしてチャップリンが70年以上前に語った We have developed speed, but we have shut ourselves in. (スピードは発達したが、我々はかえって自分自身を内に閉じ込めることになった。) / Machinery that gives abundance has left us in want. (豊かさを与えるはずの機械が我々を貧困にしまった。) / Our knowledge has made us cynical. (知識があると他人を冷やかに見るようになる)という言葉が、いまの世界や日本社会の身近なところで起きていることにも見事に当てはまることに気づかされます。この演説はちっとも古くなっていない、いやそれどころか、ますます、そこから学ぶものがあると思わざるをえません。もし今回の級友の書いたものを読んであなた自身が新たに気づいたことがあればここに書いてください。

この読解プリントは、先述のように、火2クラスでは多くの学生が自学自習で取り組んだが、もう一方のクラスではそのようには進まなかった。しかし、それには次のような原因があった。遅れがちな学生を個別指導していたときに気づいたことだが、語義を後で追加していたために1つの英文の語義が複数箇所にバラバラで出てくる。それゆえ穴埋め語順訳するさいに語義がうまく見つけ出せずにそこで諦めてしまって(つまりやる気をなくしてしまって)取り組みを止めてしまう学生が何人もいたのだ。この点は次の実践をする前に手直ししておく必要があるだろう。

1-3 <穴埋め> それとも <並べ換え> ? — 負担軽減は「一時一事」で

さて本節では、前節で提起された読解プリントの手直し方法を検討しておく。これについては、現在の「穴埋め語順訳」の形態をそのまま生かして語義を文順に整理して与える方法と、フレーズ単位の和訳を並べ換える方法の2つが考えられる。結論から先に述べると、後者の方法を採用したほうがよいのではないと思われる。

というのは、後者の方が「読解」にかかる学生の負担をかなり軽減できるからである。この授業を当初のねらいのように「音声を主体とした授業」とするためには「読解」はあくまで付随的な課題と位置付けなくてはならないことが今回の実践をとおしてわかったと

いうことである。こうすれば、読解プリントをやりきった学生が多かったクラスにおいても彼らの精力をよりたくさん「表現よみ」に集中させることに資するはずである。

では、具体的にはどのようなフレーズ単位の語義の与え方をイメージしているかを以下に示す。こうすれば動詞句・埋め込み文・形容句・形容節の中での語順変換（太字部分）をする必要がなくなり、作業負担を軽減しながらも英文の意味は理解できる。

- (a) I (am) sorry, but I (don't want) [to be an emperor]. That (s) not my business.
 私 ある 申し訳ない しかし 私 望まない 皇帝になること それ ある ない 私の仕事
 動詞句 埋め込み文
- (b) The way [of life] (can be) free and beautiful.
 方法 生活の なり得る 自由で美しく
 形容句 動詞句 形容句
- (c) ... and the power [they (took) [from the people]] (will return) [to the people].
 そして 力 彼らが民衆から奪った 戻るだろう 民衆に
 形容節 動詞句 形容句

この和訳方法においては、学習者にまず語順における「大きな幹」を学ばせることができる。ここには寺島メソッドの「マクロからミクロへ」という指導原則が生かされている。またここでは同時に「一時一事」の原則も適用されていると言える。「幹」であっても「大きな幹」と「小さな幹」を同時には教えないということである。

いま述べたことは「穴埋め語順訳」と「フレーズ単位の並べ換え訳」を並列させかつ「幹」のレベルを分けて比較してみるとよく分かる。以下に例文(b)を引いて説明する。

<穴埋め語順訳>

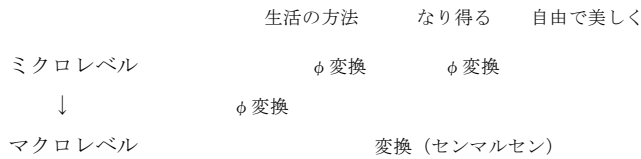
- (b) The way [of life] (can | be) free and beautiful.
 方法 [~の 生活] (できる | ある) 自由で美しい
 ミクロレベル 変換 (pr+N) 変換 (aV+mV)
 ↓ 変換 (後置修飾)
 マクロレベル 変換 (センマルセン)

<フレーズ単位の並べ換え訳>

- (b) The way [of life] (can be) free and beautiful.
 方法 生活の なり得る 自由で美しく
 ミクロレベル φ変換 φ変換
 ↓ 変換 (後置修飾)
 マクロレベル 変換 (センマルセン)

このように語順変換レベルを分けてみると、私がいま提示した「フレーズ単位の並べ換え訳」はまだ完全には「一時一事」になっていないことがわかる。以下に示すようなフレーズ単位にして初めてこの原則が完全に適用されることになる。

- (b) The way [of life] (can be) free and beautiful.



1-4 「幹」であっても易しくない — 「十習九忘」の語順習得

どうしてこのようなことを述べているのかというと、この一番大きな幹である「センマルセン」の語順変換ですらなかなか定着しない学生がいて、教師はいつまでたっても「マルの前は〈～〉と訳して〈センセンマル〉にする」と繰り返さなくてはならないからである。さらに言うと、その変換はできても「方法の生活は自由で美しくなりうる」といった訳を平気とする学生はなおさらいつまでも減っていかない。

私は最近のプリントづくりでは、和訳でも英訳でも、「フレーズ単位」で語義や英語を与えることを実践しているのだが、文に記号が付けられ、かつ全ての語義が与えられていても、最初はいま述べたような状態から始まり、途中で何度でも挑戦できる並べ換えテストで満点をとっても、15 コマ目に実施する復習テストではまた間違えてしまう学生が出てくる—これが毎年わたしが目にしている実態なのである。

寺島氏は覚えても覚えても使われずに消滅する「英会話フレーズ」の暗気学習をいみじくも「ザルみず効果」(山田 2016 : 226)と名づけたが、語順習得に関しては「枝葉」は言うに及ばず「幹」であってもその習得の実態は「十習一得」(あるいは「十習九忘」)のように私には感じられる。もちろん、だからこそ寺島メソッドでは「3つの基礎教材」(ibid : 255)からスタートする英語学習を推奨しているのであるが。

今回の実践を終えて、これは前論で言及したことだが、寺島氏が新見実践「独裁者」に対して「読解と表現よみを前後期に分けるとよい」とアドバイスされたことの意味が自分でも実践的に理解できた。つまり、私自身の実践においても課題の量が少し多すぎた、ということである。[なおこの「課題が多すぎる」件については後節で授業設計という観点から改めて論じることになる。]

1-5 「単語テスト」もやり方ひとつ — 名詞と動詞、併せて100個

さて本節では、今回はじめて試みた「単語テスト／視写プリント」について小括する。これも評価や時間配分という授業設計の全般に影響する問題だからだ。まず実施結果を述べると、これは結局どちらのクラスでも授業内では実施せず、火2限クラスだけで最後のテスト30点の中の10点分に振りかえた。このテストでは無理のないように語義あるいは英語を選択する形式で30問出題して10点分に換算したが、満点者を含めて8人以上が7人いた。その中には前期末に単語テストをしてほしいという要望を出した1人の女子学生も含まれている。

この単語テストの対象となる100個の単語を示した「名詞50個、動詞50個の英日対応表」(A4で2枚)について、ある男子学生は「単語の練習ができてとてもよかった。単語を覚えると日常でけっこう使えるのでとても助かりました」と書いていた。彼が果たして日常のどういう場面で「助か」っているのかはこの文面からだけではわからないが、少なくともこれらの単語は、①生活言語というよりも学習言語であること、②全ての単語が「演説というひとつの思考」で繋がっていること、③授業で何度も音読した単語であることという3点において「アルファベット順」や「頻度別」の単語集などの暗気よりは意味があると言えるであろう。次回の改訂授業計画では、最初から「最終テストの10点分」としてにおいて成績評価で「S」を目指す学生の目標課題としたい。

寺島メソッドにおいては、語彙は読解を積み重ねていくうちに蓄積していくものだという考え方をとっているのですが、通常はことさら単語テストを実施することはないのだが、今回は学習者からの要望を聞き入れて教授者がオプションの課題として設定することになった。しかし、これは寺島メソッドの重要コンセプトのひとつである「<幹>と<枝葉>に分ける」を授業設計に応用したと考えることもできる。このような柔軟な授業デザインができることも寺島式学習法の利点であろう。

1-6 暗気させない寺島方式 — 意外な返答「家族で見に行きます」

以上で授業全般に関する総括は閉じることにするが、最後にある男子学生の授業レポートを紹介して寺島式学習方法が教室にどんな変革をもたらすのかを改めて確認しておきたい。「暗記しない」英語授業はなぜ学習者の意欲を引き出すのか、英語力だけでなくどんな人間力を身につけていくのか、あるいはまた、どんな気持ちで授業を終えるようになるのか、そのあたりに注目したい。

私にとってこの授業での一番の学びは、英語に対して親しみを持てるようになってきたことです。いままでの英語では文を覚えることや単語を覚えることが多く、楽しさとは無縁の「教科」だと思っていました。しかし、この授業では主に並べ換えやリズムよみを行うことによって英語の構造や伝え方について理解することができました。特に並べ換えでは、文を覚えることをしなかったのに、違う文でも同じように並べ換えることができました。そのため英語が楽しく感じられるようになり、「教科」ではなく「言語」として身近なものに思えてきました。

二番目は他人と話すことが以前より円滑にできるようになったということです。前期と違い、後期は部活も出身も違う人たちと同じグループでリズム読みをしてきました。前期よりリズム読みも難しくなり長い時間をかけて一緒に読みました。時には最後まで残っていることもあり、同じ時間を共有しました。その時間にリズムを教えあうことや一緒に読むことで、親しくなくても仲良く過ごせていたと思います。人と話すこと自体がとても苦手だったけど、たくさん導いてもらいました。特に山本君をお手本として教えてもらうことが多かったです。おかげで最後まで読み切ることはもちろん、協調性も身につけられたと思います。

最後に、人前でスピーチすることができました。私は人前に出るのはとても苦手でいつも人にやってもらったりしていました。小学校、中学校、高校で部長やキャプテンを務めていたけど、いつまでたっても逃げていました。この授業では小人数だけど、きちんと自分の中では声を出すことができました。

この授業を受けて、高校まででは学ぶことができなかった多くのことを短い時間で身につけることができました。また楽しく受けることができるとも良かったです。そして、これからもっと多くの英語の作品を観たり読んだりしたいと思いました。

この作文を読むと、暗気を強いることが英語学習の楽しさや面白さをどれほど削ぐことになるのか、英語力にとどまらず協調性や「恥をかく勇氣」といった人間力がこの授業の中でどのように獲得されていくのかがよく伝わってくる。文末に記されている「もっと学びたい」という気持ちは私が担当したもうひとつの授業（教材は「レ・ミゼラブル」）でも彼は感じたようだった。というのは、次のようなやりとりが私との間であったからだ。最後の授業を終えた教室だったが、私は彼に前日に書かれた授業レポート（上記のもの）について「よく書いていたし内容もなかなか面白かった」と声をかけたのだが、そのとき彼は「9月が待ちどおしいです」と応えた。私は「試験結果の発表でもあるの？」と訊い

た。彼は会計研究部の一員なので私は検定試験のことかと思ったのである。彼の返答は「ちがいます。家族とレ・ミゼラブルの公演を見に行くんです」というものだった。学習者を知らず知らずのうちにそんな気持ちにしてしまう—これも寺島メソッドの大きな魅力のひとつである。

2 授業途上にあつた関門をふりかえって

前節までは授業全体をマクロの視点で総括してきたが、本節からは授業の進度にそつて授業者が実際に悩んだことや困ったことをありのまま綴りながら、その問題にどのように対処してきたのかをふりかえっていききたい。

2-1 対話で深まった映画の理解—学生の質問で作る背景資料

前論を執筆したときにはすでに1コマ目と2コマ目の授業を終えていたので、そのときの様子については以下のような寸感がそこに記されている。

ところで本稿は後期の授業がスタートする前に書き終えるつもりだったのですが、間に合わずにいまこの時点ですでにこの「独裁者」の授業は1コマ目を終了しています。そのとき実際にこの視聴レポートを書かせてみたのですが、学生の声が拾えてとても役に立つことがわかりました。ここで出ている疑問に答えながら次の映画視聴に臨めるのです。その声のひとつに「時代背景がわからない」というのがありましたので簡単な歴史年表を作成しました。これには前期で学んだ「レ・ミゼラブル」と「信号」も加えてそれぞれの教材の国と時代もわかるようにしました。今回の映画鑑賞はこの視聴レポートを媒介にして学生と対話しながら進めていけそうです。

2コマ目の授業でみた映画の場面にはユダヤ人が酷い目に遭っているところができましたので何人もの学生が視聴レポートに「なぜユダヤ人はこんな目に遭わなくてはならないのか」という疑問を書いていました。この学生の問いに対してどう答えたらいいのか。私は単にヒトラーの政策を説明するだけではなく、人間の価値的優劣を主張する優生思想とチャップリンの言葉を対比させながらこの問題を彼らに投げかけたいと思っています。

二回目の視聴レポートに出された「どうしてユダヤ人はこれほど酷い迫害をうけたのか」という疑問に答えるために私はもう一度当時の歴史について書かれたものを読み返すことになったのであるが、そのときに前時に配布した歴史年表だけでは不十分であることに気づいた。そして新たに地理的要素も取り込んだプリントを作成した。(添付資料5)

三コマ目の授業では最初にこの図を紹介したが、その後に浅野(2012: 369-370)をモニターに映し出して読み上げ、ヒトラーが当時ユダヤ人を劣等民族と決めつけ、失業や不況の原因を彼らに押しつけて、国民の差別意識をあおっていたことを紹介した。またこのときにナチスの思想の背景にある「優生思想」についても簡単に言及した。

このあと映画の残り53分を視聴、最後にレポートを提出させた。次の授業の冒頭ではレポートに書かれた感想や疑問をいくつか紹介・回答したが、そこまでがこの教材の「導入部」となった。

最初3コマはこのような映画視聴と資料の読み聞かせ(一部分は輪読)で終えることと

なった。映画視聴では突っ伏していた学生も散見されたが、視聴レポートを媒介として毎回、映画の内容について学生と対話しながら授業を進められた点はよかったと思う。

2-2 「弱・弱・弱・弱」はこうして突破 — リズムの陰に「呼吸」あり!?

映画視聴を終えたあとの4コマ目から授業のメインである音声指導が始まった。最初に私がしたのは8個の段落をさらに分割して14個にすることであった。どの区切りも3~5行の範囲に収まっている。この14個の区切りでリズムよみテストを進めていく。間違えた場合はその区切りの最初に戻ってやり直しをすることになっているので、最初はこれぐらいの分量が学習意欲を切らさないという観点から適切だと経験的に判断している。

段落番号	1	2	3	4	5	6	7	8
区切り番号	1	2	<u>3 4</u>	<u>5 6</u>	<u>7 8</u>	<u>9 10</u>	<u>11 12</u>	<u>13 14</u>

さて、今回のリズムよみテストで私が不安に感じていたことのひとつは、弱が続く部分をどのように指導するかということであった。ここは生の音声に近い表現よみに挑戦させるには何としても越えなくてはならない関所のひとつである。

最初にリズムよみしたのは「1, 2, 3」の3つの区切りだったが、冒頭から2つめの英文 *That's not my business.* のところを読むときに、私はプリントに記されていた「弱弱弱強弱」のリズム記号を「強弱弱強弱」と変えるように指示した。この文だけ読むと「一文一強勢」になって、やはり不自然ではないかと急に思えてきてその場で変えてしまったのだ。

しかしその後が続々と出てくる「弱弱弱弱」を含む英文を読んでいるうちに、やはり「弱弱弱強弱」のまま読んでもよかったのではないかと思えてきた。そう指導できる自信が生まれたと言ってもいいかもしれない。この点について内省してみると、私はどうもはじめてやることには慎重になる傾向があって自分が体験して納得しないと前へは進めない気質がある。ありていに言えば、ただ単に気が小さいだけなのであるが、それはさておくとして、以下のような「弱弱弱弱」を含む英文を自分が範読して学生に復誦させてみて、学生がちゃんと読めるのを自分の耳で聞いてやっと得心できたということである。

○ ○ □ ○ □ □ ○ ○ ○ □ ○ ○
I should like to help everyone - if possible,

○ □ ○ □ ○ □ □ ○ □ ○ ○ □ ○ □ □ ○ □ ○ ○
We want to live by each other's happiness - not by each other's misery.

○ □ ○ ○ ○ ○ □ ○ □
has barricaded the world with hate

○ □ ○ ○ ○ ○ ○ □ ○ ○ ○ □ ○ ○ □ ○ ○
The aeroplane and the radio have brought us closer together.

○ □ ○ ○ ○ ○ ○ □ ○ ○ ○ ○
The misery that is now upon us

これは授業のときに偶然に思いついたことであるが、上記の太字箇所のように弱が4～5個つづく場合はその直前の強勢を思いっきり力づよくよむと弱の連続がなめらかに口から出てくる。つまり、直前の強勢をひときわ強く読むことが後続する連続弱勢をうまく引き出すコツではないかと私は思ったのである。

ウイ ワン(ト) トゥ **リブ** バイ イーチ アザーズ **ハ** ピネス
ノツ(ト) バイ イーチ アザーズ **ミ** ザリ

そこを少し不自然なくらいに強く読むので、最初はクスクスと笑う学生が出るほどだった。よめていなくともよめたように錯覚して「自分もできるかもしれない」という気持ちで何回か発音しているうちに舌がなめらかに滑り出すのではないかと推測されるが、かくいう私もそう錯覚しているだけなのかもしれない。もちろんこれは最初だけおこなう一時的な練習方法とは考えている。

ウイ ワン(ト) トゥ **リブ** バイ イーチ アザーズ **ハ** ピネス
ノツ(ト) バイ イーチ アザーズ **ミ** ザリ

いまこの文を書きながら自分でもこの読み方を何回か再現しているうちに気づいたことだが、この読み方は「呼吸」とも関係があるように思える。どういうことかと言うと、「強勢を強く読む」＝呼、「滑らかに弱勢を続ける」＝吸、すなわち、「呼(吐く)→吸(吸う)」という流れがあるように思えるのだ。だからこそ、ひときわ強く息を吐いた後に自然な息の吸い込みが起こり、弱の連続音がなめらかに口から出てくるのはななかりうか。

ウイ ワン(ト) トゥ **リブ** バイ イーチ アザーズ **ハ** ピネス
吸 呼 吸 呼 吸
ノツ(ト) バイ イーチ アザーズ **ミ** ザリ
呼 吸 呼 吸

このリズムにおける「強弱」と「呼吸」の関係は私の中ではいまだ不確かで感覚的な域を出ていないが、しかし、いずれにしても、こんなふうにして私は「生の音声に近いリズムよみ」と格闘しながら第一関門である「連続する弱」の問題を自分なりに乗り越えてきたということである。さて、それから次にぶつかった関門は第5段落からの3つの段落をいかに速く読ませるかということだった。次節ではその問題について検討する。

2-3 試される「切る」勇氣 — 速さを鍛える「通しよみ」指導

第5連から第7連の英文(本実践での区切り番号では7～11)をいかに速く読ませるかについては、結論から言えば、通しよみの段階で「速く読ませる指導」をしていたのだが、その成果はごく一部の学生にしか現れなかったということである。この結果を聞いて寺島先生は「自分のときは速く読めるまで合格を出さなかった。そのことは本にも書いて

ある」という寸感を述べられた。この件については私も前論で以下の学生レポートを引用してその重要性については頭に入れていたつもりだったが、それがどうもうまく追試できなかったと考えられる。

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、みんなで燃えて「絶対、次合格しようね。」と意気込んだものだ。(寺島 1997a : 136)

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」といつてもらえたので、けっこう早く終わった方だと思います。(ibid. : 142)

そこでその点を検証するために手元にある授業メモを元に「リズムよみ」「通しよみ」「表現よみ」が実際にどのように実施されていたのかを時間を追って書きだしてみた。〔なお、ここで示されている番号は前節で示した 14 区切りの通番、この内の太字ははじめて読んだ所、「読解」は読解プリント個別学習、教師 S は教師による「表現よみ」である。〕

	<月3限クラス>					<火2限クラス>				
4 コマ目	1 2 3				読解	1 2 3				読解
5 コマ目	4 5 6					4 5 6	1 2 3			
6 コマ目	1 2 3 4 5 6					7 8	1 2 3 4 5 6 7 8			
7 コマ目	7 8	1 2 3 4 5 6				9 10	1 2 3 4 5 6 7 8			
8 コマ目	9 10 11 12					11 12 13 14				
9 コマ目	13 14	1 2 3 4				通しよみ(1~14)				
10 コマ目	通しよみ(1~6)					教師 S ¹ 個別指導				
11 コマ目	教師 S	通しよみ(5~14)				教師 S ² 発表 0 人				↓
12 コマ目	個別指導				↓	発表 2 人				≠切
13 コマ目	発表 8 人				≠切	発表 9 人				
14 コマ目	発表 7 人					発表 7 人				英作
15 コマ目	発表 6 人					最終テスト&レポート				

* 最終レポートのみ(後日提出)

上の記録をみると、毎時間、音読テストが終わってから読解プリントをやる時間を取っていることがわかる。ということは、この授業は「音声中心」であったはずなのに「読解」があるために学習者のエネルギーが「音声」の方に十分には注がれていなかったのではないか。そういう問題点にいま私は気づくことになった。

今回の実践では、その日の音読課題の量が決められていてそれが終わったグループから読解の個別学習に入っていた。よって、各々の正味時間は冒頭の点呼、動画視聴などで使う 10 分を除くと「音読 45 ~ 60 分」→「読解 25 ~ 10 分」といった時間配分になっていた。したがって、1 コマ単位で見れば確かに「音読中心」にはなっていた。

しかし、それではやはり学習者の意識を「音読」に集中させるには十分でなかったのだろう。そう考えると、この演説に関しては、毎時間に決まった量の音読課題を設定するよりも、むしろマラソン方式を採用してどんどん走せたほうがよかったのではなからうか。そうすることで「通しよみ」「表現よみ」に入る時期が早まり、それにかかる時間も十分に確保できる。時間が十分にあれば、教師も腰をすえてじっくり構えることが可能になるはずである。そして「読解」についてはあくまで「オプション」とするのである。

いま「どんどん走らせて」と言ったが、ここでは「どんどん走らせない」ことも同時に大切になってくる。寺島先生が「速く読めるまで合格を出さなかった」と言われたことをどのように実行するのか。これまでの私の実践では学習者の意欲が継続するように評価の「柔軟性」(ibid. : 247)を意識する傾向があったが、今度は「救う」努力と併せて「切る」勇氣(ibid. : 233)も試されることになるだろう。前論でも引用したが、ここでもう一度、寺島(1997b : 124)の言葉を再掲しておく。「<要求することは尊敬すること>なのだが、ここでは<要求の仕方>が問われていると言っていいかもしれない。厳しさの裏に込められて愛情と優しさが必要だからである。」

いま時間配分のことについて検討したが、この演説(韻文にちかい散文)の音読に入る前のレディネス、すなわち韻文のリズムよみの練習が十分なされているかについても考えておく必要がある。というのは、いくら時間が確保されてもそのレディネスがないと教師は途方もないエネルギーを費やすことになるからだ。今回の実践においても教授者は第5段落～第7段落(区切り7～12)でどちらのクラスでも確かに「速さを鍛える指導」をしてはいたのだが、何度もダメ出しして徹底的にやったとは言い切れない。とりわけ月3クラスの方では上掲の授業記録を見てもわかるように「リズムよみ」の指導でさえなかなか順調には進んで行かなかった。[このレディネスの問題は第3節で改めて論じる。]

本節では「速く読めるまで合格を出さない」音読指導を可能にする授業設計について考えたが、次節ではその次にわたしが直面した問題—いかにして最初に「表現よみ」発表者を出すか—についてふりかえてみたい。

2-4 恥をかくのはまず教師から — そして全員が前に立った！

いかにして最初に「表現よみ」発表者を出すか—この件については前論の第10節と第11節で次の3つのアイデアを提起し、実際にどれも計画通りに実行した。

1. 無条件で獲得できる出場点(10点)を与えること
2. さらに最初の発表者にはボーナス点を上積みすること
3. 教師が「発表」に挑戦することを説得的に語りかけること

結果から先に述べると最初の発表者はうまく出てきた。その経過を詳しく説明すると以下ようになる。どちらのクラスにおいても予定されていた第1回目の発表の前の時間にひとりずつ教師のそばに呼び寄せて「個別指導」を行ったのだが、そのときにまず、前学期の授業のプレゼン投票で上位3番までに入った学生にトップバッターとなるように頼んでみたのである。この前期授業では「レ・ミゼラブル」を教材としてジャン・バルジャンの台詞「Who Am I? 私は何者なのか?」を個人発表させていたが、そのときの「もう一

度聞きたいスピーカ」投票の結果は公表していたので彼／彼女たちなら自信をもってみんなの前に立てるのではないかと考えたのである。

月3クラスでは上位3人がそのままの順番で発表してくれることになった。ところが、後日にそのトップバッターの学生が発表日は部活の試合で来れないことがわかり、2番目の学生がその役を務めることになった。この男子学生は最初少し戸惑った様子だったが、頼んだら最後は快く応じてくれた。この学生は相撲部に属しているせいか、人前に立っても物怖じしない人間力を持ち合わせていると感じた。

火2クラスでは投票の上位2人(YとH)に頼んだのだが同意が得られず、結局、その時間は読解プリントの自習時間となった。ただ私は泰然としていた。次に打つ手は決まっていたからだ。またこの時間は学生にとって天恵となった。というのは、学生には締切が迫っていた読解プリントに取り組む時間が必要だったからだ。また教師は教室を回って遅れがちな学生に個別指導したり、出される質問に答えることができた。

次の時間のはじめに私は予定どおり「トップバッターはやっぱりプレッシャーがかかるからボーナス点を3点加算しよう」と提案した。するとY君から「5点にしてほしい」という要求が出されて、結局は1番目はプラス5点、2番目はプラス3点ということで折り合いがついた。後でわかったことだが、彼はこのときメ切が迫っていた読解プリントの進捗状況が思わしくなくこのような要求を出してきたようだ。前論では経験則から「たいていの場合は他の課題をさぼっていた学生から立候補者が出てくるであろう」と予測していたのだが、その通りの展開となったのである。

この学生が自分の獲得点数を意識したのには理由がある。それはちょうど発表に先立って「Chaplin「独裁者」これまでの授業と評価」(添付資料6)という印刷物を配布していたからである。これには10時間目までに取り組んだ課題と配点が書かれており、学習者はそれまでに自分の獲得した授業点が計算できる。おそらくは、いや、ほぼ間違いなくこの学生は授業点を計算して自分がかかなり窮地に立っていることを悟ったのだろう。このプリントに掲載した評価基準については授業開きのときにすでに公開しているのだが、彼を含めておそらく大半の学生はこの頃まではあまりそれを意識せずに来ていると思った。そこでこれを再び示すことで「表現よみ」への動機づけにしようとしたのである。

また、このプリントには最後の5コマ分の授業について自分の取り組みの様子を書き記すスペースも設けてあったのだが、このスペースが予想外の働きをすることになった。そこに学生が教師の「表現よみ」に対するコメントを書いたのである。もちろん、コメントの記入は教師の指示によるものだったが、その中にはおもしろい記述があった。「流石、先生だなと思った」「先生を自慢したいと思う。表現点10点」「メリハリがあつてすごくいいスピーチだった」といった何枚もの絶賛調の寸感の中に次のようなものが混じっていたのである。

- | | | |
|-----|-------|---|
| Aさん | 12/06 | 速くよむところに気持ちが入りすぎて、その後もチャップリンは少し落ちついて読んでいたところまで強くなっていた気がした。 |
| | 12/13 | 速い所と落ちついた所が先週より分けられていた。速度だけでなく、単語にも強弱がついていて、忠実にチャップリンの演説が再現されていた。 |
| Wくん | 12/06 | 先生のスピーチを聞いて、自分のするときには始めの方をもっとゆっくり言いた |

いと思いました。先生は速く言えていたので、自分は速く言えるより間違えないようにしたいです。18/20点ぐらい。

12/13 前回よりもゆっくりでとても聞きとりやすかったと思いました。ハンナに語りかけるところの区切りが少しあって切り替えがよかったです。 20/20点

私はこれらのコメントを読んではじめて自分のスピーチの実態を知ることができた。1回目のコメントを生かして2回目はより上手な「表現よみ」をすることができた。もちろん、コメントのいくつかは次の時間の最初に読み上げて学生たちに紹介した。学生に恥をかかせる前に教師が率先して恥をかくことで教室の雰囲気は確実に変わっていった。そう私には思えた。なぜなら、このあとどちらのクラスでも全員が前に立って6～8分のスピーチをすることになったからである。

ただ、今回の発表は、一例をあげると、14コマ目の発表で火2クラスは8人が前に立ちおおよそ65分、月3クラス目は7人で60分という時間がかかっている。学生たちには発表者毎にコメントを書く用紙が渡されているし、また教師が「今日は発表が終わり次第、授業終了」と宣言しているので彼らは仲間のスピーチを静かに聞いていた。が、しかしこの時間は「忍従の時間」ともなりかねないような長さに私には感じられた。

そこで私は次の追試においては目標上限時間を設定することを考えている。これは発表時にそれを越えたら失格にするというのではなく、発表に先立って行う練習のときの目安として示すものである。そうすれば自分の上達度を測るひとつの目安ともなるだろうし、十分な練習をせずに出場点だけを取ろうとする者への歯止めとなる可能性もある。

ただ、目標上限時間内で読むことは学生の課題であると同時に（あるいはそれ以上に）学生がそのように読めるように指導するという教師に課される課題でもある。「速さを鍛える通しよみ」でいかに彼らを飛躍させられるかがこの実践のカギである所以である。

さてここまでは、2016年度後期の「独裁者・結びの演説」を最初はマクロ的に、次には時系列で総括したが、どちらの総括も「ひとつの学期」の中でどうだったか、を論じるものであった。しかしそれを論じる中で、その実践が始まる前にも（あるいはその前にこそ）「表現よみ」を成功させるカギがあるのではないか、ということが私には見えてきた。次節からはその問題を考察してきたいと思う。

3 次の「表現よみ」追試をみとおして

3-1 必須の「レディネス」はとは？ — 「リズムよみ」の理解と体得

本節で「この演説の実践を行う前に何が必要か」について書こうと思ったのは、今回ふたたび寺島(1997a)を開いてみて「あとがき」に次のような記述を見つけたからであった。これは「表現よみ」を成功させる前提条件について考えるためには必読の言説だと思われるので少し長くなるが、以下に引用する。

10年前にこの実践を始めた当初は、チャップリン『自伝』を英文で読み、「読み」の授業のあとで「表現よみ」を導入した。そのため「リズムよみ」の訓練を欠いたまま「表現よみ」をさせることになった。その当時のカリキュラムでは音声だけの授業をつくりにくい雰囲気があったからである。

しかし新しいコース、英語 CL (Communication : Listening) ができてからは、背景学習はテキスト資料の日本語訳『自伝』にまかせ、下記の b) のスタイルで授業ができるようになった。その結果、学生の「表現よみ」の水準はいきなり「表現よみ」させたときと比べてはるかに上昇した。

- a) 自伝の読み→表現よみ[→最終レポート]
- b) 英音法の基本 (リズムの理論学習) →スピーチのリズムよみ→スピーチの表現よみ
- c) 前期[ロックの歌の視唱・暗唱]→後期[スピーチのリズムよみ→スピーチの表現よみ]

しかしもし私が同じクラスを 1 年間通して持つことができたら、上記の C) コースをぜひ実践してみたいと思っている。というのは英語の歌 (例えばロック) の授業で英語のリズムと「リズムよみ」に慣れ、さらに「前に出て歌うこと・恥をかく勇氣」が身についていれば、「独裁者」演説の「リズムよみ」「表現よみ」はもっと短期間に高い水準へ到達可能になるからである。

この主張は生の音声に近い「独裁者」スピーチを「表現よみ」するには次の 3 つのものをあらかじめ学んでおくことが必要であると要約することができる。

- ① どうして「リズムよみ」が大切なのかを理論的に知ること
- ② 韻文 (歌や詩) で「リズムよみ」に慣れ、体得していること
- ③ 前に出て発表できる「恥をかく勇氣」という人間力を身に付けること

そこで、この 3 点に関して自分の実践を点検してみると、まず①については前期授業の始めに寺島 (2000 : 12-13) を配布して英語と日本語の音節構造の違いを説明し、そこに載っている「Cats catch rats. Our cat will catch the rat.」を実際に練習している。そしてこれを使って最初のグループテストを実施している。このように「リズムよみ」の理屈は最初に説明するのだが、授業レポートにはいつも「とまどった」「半信半疑」「意味あるのか」「疑問感じた」「めんどくさい」といった正直な感想を書いたものが何枚も出てくる。ただほとんどの場合このような寸感の後に続くのが「自然の英語らしく読めるようになった」「すらすら読めるようになってびっくりした」「リズムよみは楽しいと思った」のような肯定的な評価であることも毎回かわらない。

②についてはどうだろうか。まず、以下に 2016 年度前期の教材を書きだしてみると以下のようなになる。どちらのクラスも私が週 2 コマの授業を担当している。

- 授業 1 ガルシン「信号」：読解 (英作)、音読、視写
- 授業 2 レ・ミゼラブル：歌「民衆の歌」、台詞「独白」、読解「物語」

音声の課題 (太字) を取り出して少し詳しく説明すると、授業 1 では小説を毎回 10 数行分をリズムよみしていくもので全部で 8 回分ある。音読は毎回その部分を読んで終わりなので、当然「通しよみ」「表現よみ」はない。授業 2 の「民衆の歌」(3 連 22 行) は「リズムよみ」「通しよみ」を行った後に暗唱・暗写テストを希望者に実施する。暗唱にはクラスの半数程度が合格し、その中の数名が暗写テストにまで挑戦して合格する。

「独白」はバルジャンの台詞のひとつで全部で6連44行あるが、これを用いて「リズムよみ」「通しよみ」「表現よみ」を行う。44行の通しよみはけっこうやりがいのある課題で合格すると「ホー」と歓喜のため息をあげるグループが出るほどである。ただ、この授業2では1コマの少なくとも3分の1の時間は読解プリントの個別学習に当てられていて「音声」「読解」両ねらいの授業デザインであると言わなくてはならない。

いま説明した私の授業と、寺島氏が上記のC)案で提示している前期「ロックの歌の視唱・暗唱」を比較すると「リズムよみ」の練習量は格段に少ないと推測される。というのはC)案においてはおそらくは数曲の視唱・暗唱が想定されているからだ。同様のことが前論の「おわりに」で紹介した寺島美(1987)における実践と比べても言える。ここでも前年度の授業で考査毎に英語の歌が「速写」「暗唱」「暗写」の課題として取り上げられているからだ。

であるならば、②の前提条件「韻文(歌や詩)で「リズムよみ」に慣れ、体得していること」を満たすためにはどのような教材を前期授業で配置する必要があるだろうか。本学に入学してくる学生の実態をふまえた音声指導を重視した授業デザインはいかにあるべきか。この問いに対する現時点での私の回答は、寺島メソッドにおける三つの「基礎教材」を使うことではないかと考えた。これなら、英文法の幹を集中的に学び、リズムの等時性も反復頻発の積み上げ文でよりいっそう効果的に学べるはずだ。

この教材を用いることは、いま本論をまとめるなかで論理的に到達した結論なのであるが、1ヶ月前の次年度シラバス提出時にすでに前期教材として名前を挙げている。私がそのように決めていたのは、実は、山田(2016)の編集作業の中で新見明「寺島メソッド「三つの基礎教材」の使い方」(p.198-199)を読んで直観的に自分でもやってみたいと思ったからだ。前年末の研究所懇談会のときには「新年度の授業開きではこの3つの教材を紙芝居のようにプレゼンして前期授業の目標を学生に提示してみたい」と気の早い決意を語ったり、谷川俊太郎の新しい積み上げ詩『これはすいへいせん』を取り寄せるなどしていた。

これは直感による判断が偶然に論理的な推論と一致したように見えるが、そのような判断が先にあったからこそ本論での論理的推論が導き出されたとも言えるだろうし、また同時に「やってみたい」と直感できたのはその前にこの教材の意味を理論的に理解していたからとも考えられる。直感と思考力、すなわち感性と理性はもしかすると、いややはりというか、「相互浸透」の関係にあるのかもしれない。

話が少し横道にそれてしまったが、ここまでで本節を閉じ、3つめの前提条件「前に出る発表できる「恥をかく勇氣」という人間力を身に付けること」については節を改めて論じることとする。

3-2 前に出る決意をさせるもの — 仲間がいて、先生がいて

「表現よみ」の第3番目の前提条件「恥をかく勇氣」を身に付けておくこと」については、2016年度前期の授業においては一定のレディネスはできていたと思われる。というのは、ほぼ全員がバルジャンの「独白」を個人発表していたからである。

ただ、そのときの「表現よみ」をいま思い起こしてみると、ただ単に「前でリズムよみした」程度だったと言わなくてはならない。そう考えるといま用いた「一定の」は「一定の」と言った方が適切かもしれない。

いずれにしても、この演説は6分程度の長さがあり、しかも「私公私」「弱強弱」「遅速遅」「緩急緩」という構造上の変化を表現することが要求される。何とか「表現よみ」できたのは39人中わずか3人という今回の「成果」をさらに拡大するにはどうしたらいいのか。前期で導入することを決めた「三つの基礎教材」をどのように発表させるか—それについてすでに提出したシラバスを以下に示して再検討してみたい。

1. シラバス説明、座席決め、教材配布およびその紹介
2. **英文 There's A Hole** リズムよみ練習 グループテスト
3. 読解プリント(前置詞句:後置修飾→前置修飾) 英作プリント(自己表現作文)
4. グループ発表の練習 グループ発表
5. **英文 The Big Turnip** リズムよみ練習 グループテスト(前)
6. 読解プリント(SVO→SOV) グループテスト(後→通しよみ)
7. 英作プリント(SOV→SVO) 個人練習(絵を使って)
8. 個人発表(絵を使って)
9. **英文 The House That Jack Built** リズムよみ練習 グループテスト
10. 読解プリント(前)(関係詞節:後置→前置) グループテスト(前半)
11. 読解プリント(後)(同上) グループテスト(後半)
12. 英作プリント(前)(関係詞節:前置→後置) グループテスト(通しよみ)
13. 英作プリント(後)(同上) 個人練習(絵を使って)
14. 個人発表1回目(絵を使って)
15. 個人発表2回目(絵を使って) 最終テスト&レポート

まず3教材の配列について述べると、文法的な観点からは「幹」中の「幹」である「センマルセン」を学ぶ Turnip を最初に持ってくるのが常道であろう。しかし最初に Hole を持ってきたのは英音法の観点からの判断である。この歌について山田(2016:256)では「同じリズムと同じフレーズが繰り返されていくので、歌いやすく、かつ非常に楽しい。したがって英語学習の入門期で「リズムの等時性」を学ぶのに最適である」と説明してある。

かつて寺島先生が岐阜大学で行った実践においては Hole → Yesterday → Blowing In the Wind という3つの歌のあとに Carolyn Malony の「表現よみ」を配置されていてやはり最初は Hole で始まっている。また、その授業を受けたある女子学生は「同じ歌でも Yesterday を練習しているときよりも Hole を練習しているときの方が楽しかった」とレポートに書いている。(記号研メルマガ2007年4月号)

4コマ目にはグループ発表を計画しているが、視唱か暗唱については選択させてハードルを低くし、なんとか全員を前に立たせたいと考えている。状況によっては「教師の横での発表」になる可能性もあるが、教室に楽しい歌声が広がることがまず大切であると考えればよい。もちろんあとで暗唱に再挑戦してもよい。

先に引用したメルマガには他の学生の声も載っていたのだが、それを読んでいるうちに次の Turnip や House においてもこのやり方を継続したほうがいいのではないかと思えてきた。つまりシラバスの「個人練習」「個人発表」はグループ発表のあとの自由課題とするのである。私をそのような気持ちにさせた学生の作文のひとつを以下で紹介しておく。

実際リズムよみするのはとても楽しく、グループよみをしたときも息を合わせながら練習するのは本当に楽しいものがあった。うまくよめる人も、よめない人もペンで机をたたくりズムに乗って、上手いも下手もきにせずに、思いっきり声を出せるのがよかった。今まで私が経験してきたような、堅苦しい英語の授業と違い、体育や学級活動のような、コミュニケーションをとりながらの授業はとても新鮮であった。

いま引用した学生は「人前で英語を話すためのクラスの雰囲気づくり」と題した節では次のようにも書いている。これも本節のテーマについて考えるさいにとっても参考になると思われるので以下に示すことにする。

私は大学生になってから人前で話す機会がめっきり減ってしまった。アルバイトで塾講師として数人の前で話すだけで、大人数の前で話すことなんてほとんどない。

そんな私にとっては、この授業は緊張の連続であり、私の中では、「恥ずかしい、でもこんなことで教師になって子どもに教えることなんてできない」という葛藤の繰り返しであった。

しかし、それを前に出てやろうという気持ちになったのは、やはり一緒によんでくれるグループよみのメンバーや、先生がいたからである。その「よし、やってみよう！」という雰囲気づくりがとても大切だと感じた。

中学校、高校の思春期真っ只中の子どもたちが、人前に出てやるというのは、私たち以上に勇気のいることであると感じる。しかし、その発表の仕方を工夫したり、教師が価値づけをしていくことにより、やってみようと思える雰囲気をつくっていくことが重要だと感じた。

教師の卵の学生が自分自身が乗り越えなくてはならない壁について考えるだけにとどまらず、将来、自分が教えることになる子どもたちの心にまで思いをはせているところが胸を打つ。彼女が言うような「よし、私もやってみよう」と思えるような雰囲気を教室の中に作っていきたいと思う。そのためにはこの「三つの基礎教材」は学生の間にお互いを支え合う関係を築いていけるように「グループ活動が主体、個人発表はその後のオプション」という方針で進めたいと思っている。

以上で、寺島(1997a)の「あとがき」に提示されていた「表現よみ」に挑む前にすべき三つ前提条件を全て検討した。私が2017年度に担当する1年生の授業は2コマあるが、そのうちのひとつの授業の構想—前期は音声の幹を三つの基礎教材で鍛え、後期は「独裁者・結びの演説」で「表現よみ」に挑戦させるというみちすじがやっと見えてきた。

	前期	後期	主従
授業1	三つの基礎教材	独裁者・結びの演説	音声>文法
授業2	レ・ミゼラブル(前)	レ・ミゼラブル(後)	音声=文法

おわりに — もうひとつの「水源地」

本論を閉じるにあたって、ここで取り上げた「独裁者・結びの演説」の他にもこれまでに筆者が「表現よみ」を試みた教材があるので、そのときの実践にも言及しながら「表現

よみ」について若干の考察を補足しておきたい。

ひとつめは寺島メソッドによるこのスピーチ発表は「暗気」「暗唱」ではなく「表現よみ」であるということである。かつては寺島氏も「班があれば班毎に発表させてもいいし、個人毎に one paragraph ずつ暗気させてもよい」と述べていたが、現在では「暗唱」用として用いることには同意せず「リズムよみ→表現よみ→スピーチ（暗唱）」というみちすじを提示するようになってきている。これは氏がその後の実践を通じて「いきなり暗唱させると、響きがよく反復に富むリズム教材としてのよさが消えてしまう。文のリズム、さらには演説全体がつくり出す緩急緩のリズムを表現させたほうがよい」（筆者要約）という見地に到達したからであった。そして学習者の状況によっては「リズムよみ→表現よみ」で止めておくことを推奨している（寺島 1997 : 69-72）。

私の教室では「リズムよみ→表現よみ」を採用しているが、ジャン・バルジャンの台詞「独白 Soliloquy」を「表現よみ」したある帰国生は「こんな楽しい授業は日本にきて 5 年目で初めてだった」と述懐している。暗記しないから「やってみたくなる」課題になる。しかし実際にやってみるといくらでも工夫ができるので「やりがいがある」と感じる。つまり発表者の創造性が発揮できるのだ。また内容が魅力的なので「奥が深い」ことにも気づくのである。いくら英語ができる学生であっても暗気せよと言われたらそんな気持ちにはなれなかったろう。これは、例えば国語の授業で宮沢賢治の「雨ニモマケズ」を暗記して表現よみしなさいと言われた場合を想像してもわかるだろう。はたして生徒たちはこの詩を楽しめるだろうか。少なくとも私はウンザリしてやる気が起きない。

ふたつめは、言うまでもないことだが、内容の理解が「表現よみ」の質を高めるということである。これについては、寺島美(1987 : 55)も「表現よみ」が成功した要因のひとつとして「生徒たちが英文の意味を表面的にだけでなく、その裏に込められている意味までも理解していたこと」（筆者要約）を挙げている。この観点から考えると、学習者がすでに意味を知っている教材は「表現よみ」がしやすいということである。

私の使った教材では英文「走れメロス」がそれにあたる。その実践の一端は山田(2015)で紹介したが、2016 年度の実践で 2 回目になる。この実践では感情を込めた「表現よみ」を披露する学生が出てきている。この授業では物語の後半部「Pushing aside the people 路行く人を押しのけ」から刑場に突入する手前の「He'd made it.彼は間に合った」までを教材としたのだが、定式通りに「リズムよみ」→「通しよみ」→「表現よみ」を行いながら、少人数クラス（10 数名）の利点を生かして「通しよみ」を 2 回実施し、さらに「表現よみ」の前には個人練習・個別指導の時間もとった。教師は情景描写と台詞の区別、さらには登場人物(Melos と Philostratus)の台詞の読み分けをさせるために英文をマーカーで色分けさせて練習させていた。

話を「独裁者」に戻すと、今回の実践では演説の意味を深く理解させえたかという点については、第 1 節でも述べたように必ずしも満足のいくものではなかった。次の追試では「フレーズ訳並べ換え」で読解を進めていくことになるが、それに加えて（先立って）演説の和訳を読ませることも考えている。実は今回も『自伝』の中に掲載されているものを前半の 4 分の 1 ほど読ませたのだが、全文をじっくりとは読んでいない。ただ全体構成としては「音声ファースト」を堅持するつもりである。（註 1）

最後にもうひとつ書き留めておきたいことがある。第 2 段落の冒頭に出てくる We all

want to help one another. Human beings are like that.という文についてである。これまで私はこの文を「人間というものはお互いに助け合うものだ」という当然の倫理観について述べたものとして理解していた。その解釈に別段まちがいがあつたわけではないが、最近、ロシアの思想家クロポトキンが主張した「相互扶助」という考え方を知ってこの文の含意する内容に新鮮な驚きを持つことを禁じえなかった。(註2)。

彼の「相互扶助」の思想はダーウィンの研究成果に依拠しつつ同時に批判的に検証して確立されたものであるが、簡潔に言うと、人間がもつ良心、正義、自己犠牲、連帯、友愛感情といったものは古いにしえの人たちが動物といっしょに暮らす中で学びそれを後世に伝えてきたものであるということである。彼はその「相互扶助」の姿を動物の生活の中に、そして未開人の生活の中に、さらにその後の歴史における社会制度の中に見いだしている(クロポトキン・大杉訳 2012)。とりわけ私の心に残つたのが動物たちが仲間の弱者をいたわる姿だった。

自由な野獣の間にある哀憐の情についても多くの事実が知られている。その二、三の例を挙げれば、傷ついた穴熊が、ふいとそこに現れてきた他の穴熊によって運び去られた。また鼠が盲の夫婦を養ってやっていた。(中略) ダーウィンが引用したスタンスバリーがオタワに旅した途上の観察によると、彼は数羽のペリカンが盲目になった仲間のペリカンに魚をやっているのを見た。しかもこの魚は30マイルの遠いところから来なければならなかったのだ。(ibid : 80-81)

目を現在に転じてみよう。社会的弱者が大切にされず、それどころか相模原の事件のように殺されてしまう昨今の社会状況を考えると人間が動物たちから学んだ貴重なものがどんどん失われつつあるのではないかという思いが募ってくる。人間はそういった社会的本能を獲得したからこそ「適者」として生存し進化してきたのではないだろうか。

チャップリン『自伝』の中にはクロポトキンの名前は出て来ない。だが、彼が演説でつぶやいた Human beings are like that. という言葉にはそんな思い、人間が太古から受け継いできた善なるものへの希求が反響しているような気がしてならない。私が「相互扶助」の思想をチャップリンのもうひとつの「水源地」(註3)と呼びたくなった所以である。(2017/3/16)

NOTES

1. 私は本文の中で、寺島(1997)がこの演説がもつ音韻的特徴に言及して「リズム教材」として優れていると指摘していることを紹介したが、同書には次のような「読解」教材としての評価もある。「…「読みとり教材」として使うには行間に込められて微妙な陰影を読みとっていく面白さは、「文学教材」と比べて劣ると思う」(p.69-70)としながらも、一方では「短いにも関わらず一文一文に深い意味が込められ、50年を経た今でも現代の矛盾を正確に射抜き、我々の胸を打って止まない」(P.112)とも述べている。つまり寺島氏はこのように演説の持ち味を多面的に捉えているのだが、私自身はもっぱら後段で述べられている見方をとってきた。そしてそれゆえに私は今回の授業において「和訳」「形象読み」への思いが断ちきれずに「音声主体」は言いながらも実際にはそうでない授業設計をすることになったと自己分析できるだろう。寺島氏が前々からよく言われていて、今回はじめて寺島メソッドの「教育技術」として登録された「すべてを教えない、すべては教えない」(山田 2016 : 233-234)という言葉の意味を今回再びかみしめることとなった。
2. クロポトキンに出会ったのは次のような経緯があった。あるとき寺島美紀子氏(本学教授)から彼の自伝の中に、私が山田(2014 : 319)で紹介したビクトル・ユーゴの詩に出てくる少年の最期が書かれていると教えていただいた。この詩は「バリケードの上で」という題でパリ・コミューンで起こったことを題材にしてユーゴが作った感動的な詩なのだが、引用した元文献には途中までしか紹介されていなかった。私はその続きを知るためにユーゴの詩集を探してみたが見つからずそのままになっていた。そして私は彼の自伝的回想記である『ある革命家の思い出』を読んだのだが、彼の生き方を知って自分がそれまでに抱いていた「アナキスト」のイメージはかなり変わった。一例を挙げると、第4章にはアレクサンドル二世のときに彼の入っていたサークルがとった行動が記されている。ある青年が皇帝を暗殺しようとして地方からでてきたときに説得してやめさせようとしたが応じないので監視して力づくで阻止したという話である。そこには「権力者に爆弾を投げつけ、ピストルを放つ」(ピルーモヴァ 1994 : xi)という姿はない。そんなわけで私は彼の他の著書や伝記も読んでみたくなり「相互扶助」という考え方に会うこととなった。
3. 「もうひとつの水源地」と言ったのは前論の山田(2016)において筆者がマルクスの『経済学・哲学草稿』がチャップリン思想の「水源地」ではないかとの私見を述べていたからである。なお、本論をまとめる過程で次のような興味深い事実も知ることができたので紹介しておく。ダーウィンは『種の起源』において「神が人間を創った」という当時の絶対真理を否定したが、生存競争の3つの形態を述べた際に相互の軽重を付けなかった。3つの形態とは「同一種の中の格闘」「異種の中の格闘」「物理的な生存条件との格闘」である。後に3つめの形態、つまり環境が変異に直接的な影響を与えている事実が次々と明らかになってきて、次著『人間の由来』では「動物の共同生活の中で生存競争は完全に消え去り競争の代わりに共同行為が現れる」と述べるようになった。(今西 1967、クロポトキン・大窪訳 2012、ピルーモヴァ 1994 など)主にこの考えがクロポトキンの「相互扶助」論の源となったが、一方で「同一種の中の格闘」を重視した学者は「生存競争」「弱肉強食」あるいは「優生思想」という考え方をとるようになった。そしてこの考え方は後に帝国主義や異民族迫害を合理化する思想的根拠として利用されたのである。

REFERENCES

- クロポトキン、ピョートル・高杉一郎訳(1962)『ある革命家の思い出』世界教養全集 第26巻 平凡社
- クロポトキン、ピョートル・大杉栄訳(2012)『相互扶助論(増補修訂版)』同時代社
- クロポトキン、ピョートル・大窪一志訳(2012)『相互扶助再論』同時代社
- 今西錦司(1967)「ダーウィンと進化論」『ダーウィン』世界の名著 第39巻 中央公論社
- ピルーモヴァ、ナターリヤ・エム・左近毅訳(1994)『クロポトキン伝』法政大学出版局
- 寺島美紀子(1987)『英語学力への挑戦』三友社出版
- 寺島隆吉(1997a)『チャップリン「表現よみ」への挑戦』あすなろ社
- 寺島隆吉(1997b)『キングで学ぶ英語のリズム』あすなろ社
- 寺島隆吉(2000)『英語にとって音声とは何か』あすなろ社
- 山田昇司(2014)『英語教育が甦えるとき』明石書店
- 山田昇司(編著)、寺島隆吉(監修, 2016)『寺島メソッド 英語アクティブラーニング』明石書店

URLS

- 記号研メルマガ 2007年4月号 <http://happytown.orahoo.com/kigouken2/top.html>
- 山田昇司(2015)「「豊かなコミュニケーション力」として活用できる基礎力とは何か～英語の幹「リズム」「語順」を学ぶ授業を！」 JACET 中部支部大会発表原稿 2015/6/20
「寺島メソッド」同好会 HP <https://kigouken.jimdo.com/>
- 山田昇司(2016)「チャップリン「独裁者・結びの演説」— その教材作成をめぐって考えたこと」
「寺島メソッド」同好会 HP <https://kigouken.jimdo.com/>

1. 正しい日本語を下群から選んで答えなさい。 * 写し間違い、誤字は0点

happiness	progress	reason	unity	liberty	democracy	humanity	kindness	future
brutality	system	intolerance	greed	hate	slavery	darkness	misery	cattle

独裁者 皇帝 人間 幸せ 不幸 世界 地球 生き方 貪欲 魂 憎しみ 流血 機械
豊かさ 知識 賢さ 人間性 親切さ 特質 自然 発明 善意 兄弟愛 統合 進歩
組織 権力 自由 兵士 野獣 家畜 隷属 冒険 民主主義 未来 保障 約束 障壁
非寛容 理性 科学 雲 太陽 暗闇 光 野蛮 翼 虹 希望

2. 正しい英語を下群から選んで答えなさい。 * 写し間違い、癖字は0点

助ける	考える	感じる	創造する	供給する	属する
征服する	軽蔑する	絶望する	滅びる	拷問する	支配する

want rule conquer help despise provide develop shut leave make think feel need
lose bring cry reach despair torture imprison hear say fear perish take return tell
diet drill treat use fight write create unite rise lie fulfill free lead break begin
fly belong

正解数	3～	6～	9～	12～	15～	18～	21～	24～	27～	30
得点	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

3. 次の日本語を英語に直しなさい。 * 写し間違い、癖字は0点

- By PCs and telephones at home are while with outside a quick contact possible has become
1. [パソコンや電話により] [家に (い)] ながら [外部との] すばやい連絡が 可能に (なった)。
(we)

- Smart phones and PCs our life convenience and abundance give
2. スマホやパソコンは 私たちの生活に 便利さと豊かさを (与えている)。

学籍番号 _____ 氏名 _____

But owing to its anonymity on boards and blogs in the writes lots of mental abuses see (we)
しかし、[匿名性のために]、[[ブログや掲示板への]書き込みでは] 多くの誹謗中傷を (見る)。

3.

machinery industry has developed Though it than before wealth gap has enlarged (and)
 [機械は 産業を (発達させた)] ものの、 それは [以前より] 貧富の差を (大きくし)、
 the poor has increased
貧困の人 を (増やした)。

4.

the customers wait on when the manual certainly helpful is (you)
 [お客さんに (接する)] ときは マニュアルは 確かに便利 (である)。
 But their expression read to the power have unless (you)
しかし、 [[相手の表情を (読み取る)] 力を (持ってい)] ないと
 heartfelt reaction take cannot (you)
心がもった対応を (する | ことはできない)。

4. 後期は「独裁者・結びの演説」を教材にしました。以下に山田がこの教材を教えて感じたことを書きました。それを手引きにしてあなた自身の「学び」をふりかえりなさい。

この火曜 2 限の授業は、前期授業アンケートの中にあつた疑問への回答から始まりました。その疑問とは「どうして「リズムよみ」をするのか。アメリカの赤ん坊はしないのに」というものでした。

私は次のように説明しました。「母語と外国語の習得には違いがある。母親からたっぷり話しかけられて自然に言葉を覚えていく母語とは異なり、教室で学ぶ外国語はその言葉の法則を意識化することから始まる。リズムよみは英語音声の基本法則「強弱リズム」を学ぶ基礎練習である」と。

確かに「習うより慣れる」という格言がありますが、日本の英語教室においてはそれは適用できません。というのは、日本は日常生活で英語が使われることがほとんどない環境だからです。教室から一步外へ出れば「慣れる」ほど英語に接するチャンスはありません。

この点が、例えば米国に移住する人が受ける英語教育と大きく異なるところです。彼らは英語を生活や仕事で使用するうちに自然と覚えていくからです。つまり、日本人は「外国語」として英語を学び、移民の人たちは「第二言語」として英語を学んでいるのです。この違いをしっかりと押さえておけば「この教材はただ聞いているだけで英語力がつく」という宣伝がいかにもインチキか、が理解できます。

しかし、いずれにしても、このような問題をみんなで考えることができたのは自分が感じた疑問を率直に表明した人がいたからでした。このようにどんなことでも（たとえそれが自分の指導者の方針と異なる場合であっても）、まず自分の頭で批判的に考えてみるのは大切なことだと私は考えています。

さて次は教材について述べます。今回の教材には、前期で体得した「リズムよみ」をさらに鍛えるために英文量が多い演説を採用し、また実際の音声により近づく「表現よみ」という目標を設定しましたが、私はみんなの発表を聞いてその成果をはっきりと感じることができました。

というのは、発表では多くの人が、リズム打ちなしで強弱のリズムをきざみ、滑らかに音読していたからでした。この進歩は、後期のリズムよみテストでグループの人数を 4~5 名に増やして難易度を上げたにもかかわらず、それを乗り越えて生まれた成果だったと言えるでしょう。

とりわけ、弱の音声が続くところ（例えば、I should like to help everyone, if possible. / ...live by each other's happiness, not by each other's misery）や、速くよむところ（...tell you what to do-what to think and what to feel! / In the seventeenth chapter of St.Luke, it is written..）では苦勞したのではないかと思います。あなたのグループではどんなふうに練習したのでしょうか。その苦勞話などを聞かせてください。

また、発表者の中には要所要所で強弱・緩急をつけたり、最後の Hannah の段落に入る前に少し間をとって読むなどの工夫をした人もいました。このレベルまでできた人は、ただ英文を音読するのではなく、その意味も頭に思い浮かべながら読んだということです。授業外でも多くの練習を積み重ねたのではないかと私は思います。

なお、これは発表者全員に言えることですが、人前で 6~8 分間スピーチできたということはとても大きな収穫です。人前で話すというのは意外と難しいことだからです。教師の私自身ですら 1 回目のときは Hannah, can you hear me? 以下を静かに優しく読むことができませんでした。このことはある学生のコメントを読んで始めて気がつきました。緊張の余り Soldiers! からの勢いを止められなかったようです。

このような体験では「恥をかく勇氣」があるかどうかを試されるのですが、この力は、実は、英会話上達の必須条件なのです。というのは、間違いを恐れずにどんどん話す人ほど上達が早いと言われているからです。これは弁証法でいうところの「量質転換」です。[*「弁証法」とは物事を動的にとらえる思考の方法です。この場合は「量」と「質」がどのように関係しているかを見えています。]

さて次に読解プリントの話をしします。このプリントはほとんど全て個人での学習に委ねられていました。それにもかかわらず、かなりの人が提出締切日までに 30 枚全てをやりきったことはおおいに評価したいと思います。というのは、それを完成するためには先のメ切を見通して、かつ授業外の時間もさ

学籍番号 _____ 氏名 _____

いて取り組む必要があるからです。つまり、この取り組みには計画力（先を見て段取りする力）と自律力（自分の遊びたい気持ちを抑えて課題に取り組む力、つまり self-control の力）が必要なのです。これらは単に英語力だけにとどまらずに他教科においても、いわんや社会に出てからも必須な力です。

またこのプリントは、語順訳欄を埋めフレーズ訳をつくり出す過程で英語の語順を認識することを目指していました。先にも述べた言葉の法則の意識化です。もちろん、こちらは「英音」ではなく「英文」のしくみの意識化です。ここでは「英→日」の転換で「センマルセン」「後置修飾」「接続詞は前で文をまとめる」などを学びましたが、英作並べ換えプリント（このテストの間3）ではこれを「日→英」の転換で学びました。〔この3つの法則を頭に入れてもう一度、間3の問題を見直してみてください。〕

このような「英→日」「日→英」の語順変換、すなわち文法を意識化するプロセスで日本語を使っていることに注目してください。母語を使うからこそ効果的・効率的に「センマルセン」などの文法のルールを頭に刻み込めるのです。そしてこれは実社会に出て英語が必要となったときにも役立ちます。この語順で英語を並べ替えれば、自分の言いたいことを書けるし話せるからです。〔ここに、会話のフレーズを丸暗記する英語学習との大きな違いがあります。会話フレーズは決まった場面（あいさつ、買い物、空港など）でしか使えませんが、「センマルセン」は無限に活用できます。〕

もうひとつ大切なことを言うと、日本語で思考するからこそ英文の深い読み取りも可能となります。そのよい例が、英作並べ換えプリントに問題文として採用したものです。それを読むと（間3でもその一部を改訂して再掲しましたが）、書き手がこの演説をもう一度自分の頭で咀嚼して考えて書いたことがうかがえます。

そしてチャップリンが70年以上前に語った *We have developed speed, but we have shut ourselves in.* (スピードは発達したが、我々がかえって自分自身を内に閉じ込めることになった。) / *Machinery that gives us abundance has left us in want.* (豊かさを与えるはずの機械が我々を貧困にしてしまった。) / *Our knowledge has made us cynical.* (知識があると他人を冷ややかに見るようになる) という言葉が、いまの世界や日本社会の身近なところで起きていることにも見事に当てはまることに気づかされます。この演説はちっとも古くなっていない、いやそれどころか、ますます、そこから学ぶものがあると思わざるをえません。もし今回の級友の書いたものを読んであなた自身が新たに気づいたことがあればここに書いてください。

最後に映画を観たときのことについても触れておきます。視聴レポートには「時代背景がわからない」「どうしてユダヤ人はあんなにひどい目に遭わされるのか」という声がいくつも出てきました。時代背景については当時のドイツやイタリア、オーストリアなどの国々の関係を示す図を作成して説明しました。またユダヤ人迫害についてはナチスの持っていた「優生思想」について簡単に言及しました。多様性を認めず、生殖を管理して人種を改良するという考え方です。

みなさんも覚えていると思いますが、昨年7月に相模原の障害者施設で何人もの障害者の人が殺傷される事件がありました。そしてそれがこの教材を取り上げようと思った理由のひとつでした。

演説の中でチャップリンは *I should like to help everyone, if possible,...* (できることならどの人も助けてあげたい) / *We want to live by each other's happiness,* (私たちはお互いの幸せによって生きたいと願っています) / *In this world there is room for everyone* (この世界にはみんなのための場所がある) と語り、またあるところでは、*Let's fight ...to do away with greed, with hate and intolerance* (貪欲を、憎しみや非寛容を無くすために闘おう) と訴えています。彼ならいまの日本社会をどんなふうに見るだろうか—そう私は思いました。

以上、少し長くなりましたが、これでこの授業を終えての私の感想を終わります。

みんなの「学び」のふりかえりは別紙に書いてください。

なお、記述に当たっては、内容が変わるところでは改行してください。

また、文字は相手に読みやすい、丁寧な字で書いてください。

* 追記：第4段落に「彼ら（移民の人たち）は英語を生活や仕事で使用するうちに自然と覚えていく」との記述がありますが、これについて寺島先生から次のようなコメントをいただきましたので、以下に紹介しておきます。（2017/3/23）

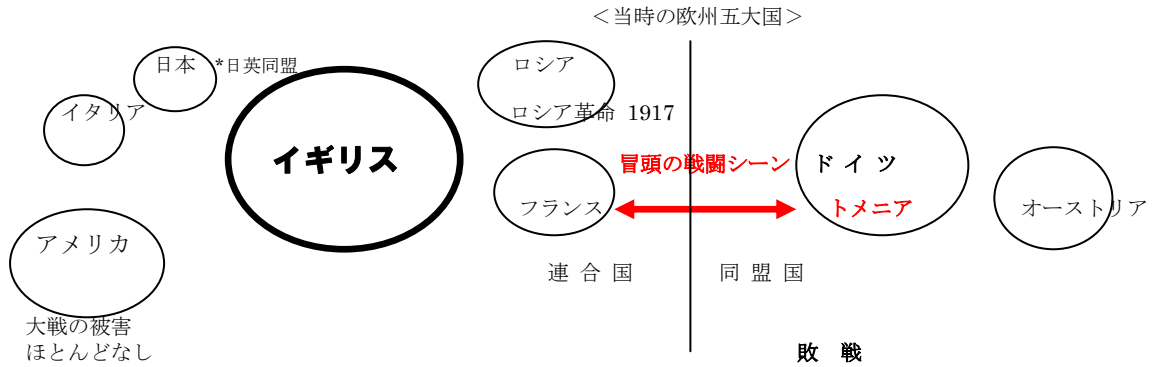
移民の人たちが生活や仕事で使用するうちに英語を自然と覚えていく、というのは間違いではないが、正確な表現ではない。というのは、移民の人たちは実際には仕事をしながら学校で英語を学んでいる人が多いからである。例えば、コミュニティカレッジの講座や市役所が開いている無料講座に通っている。中には州立大学の英語講座で学ぶ人もいる。このことは、可児市の外国人の子どもが「ばら教室 KANI」で日本語を学ぶのと同じである。また、留学生が日本の大学の留学生別科で日本語を勉強するのとも似ている。つまり、学校で習ったことを仕事や生活で用いるので忘れることなく自然に身につけていくのである。

なお、日本の英語教育では従来からこのような環境で言葉を教える英語教授法（e.g. 母語を使わない Direct Method）や言語習得理論（e.g. Input 仮説）が持ち込まれる傾向がある。寺島メソッドは、それとは異なり、日本の言語環境や教育条件に根ざした英語教育をめざして、現場教師と協力しながら理論化を進めている。

従来の英語教育—母語話者による、移民のための、第二言語としての英語教育

寺島メソッド—日本人の、日本人のための、外国語としての英語教育

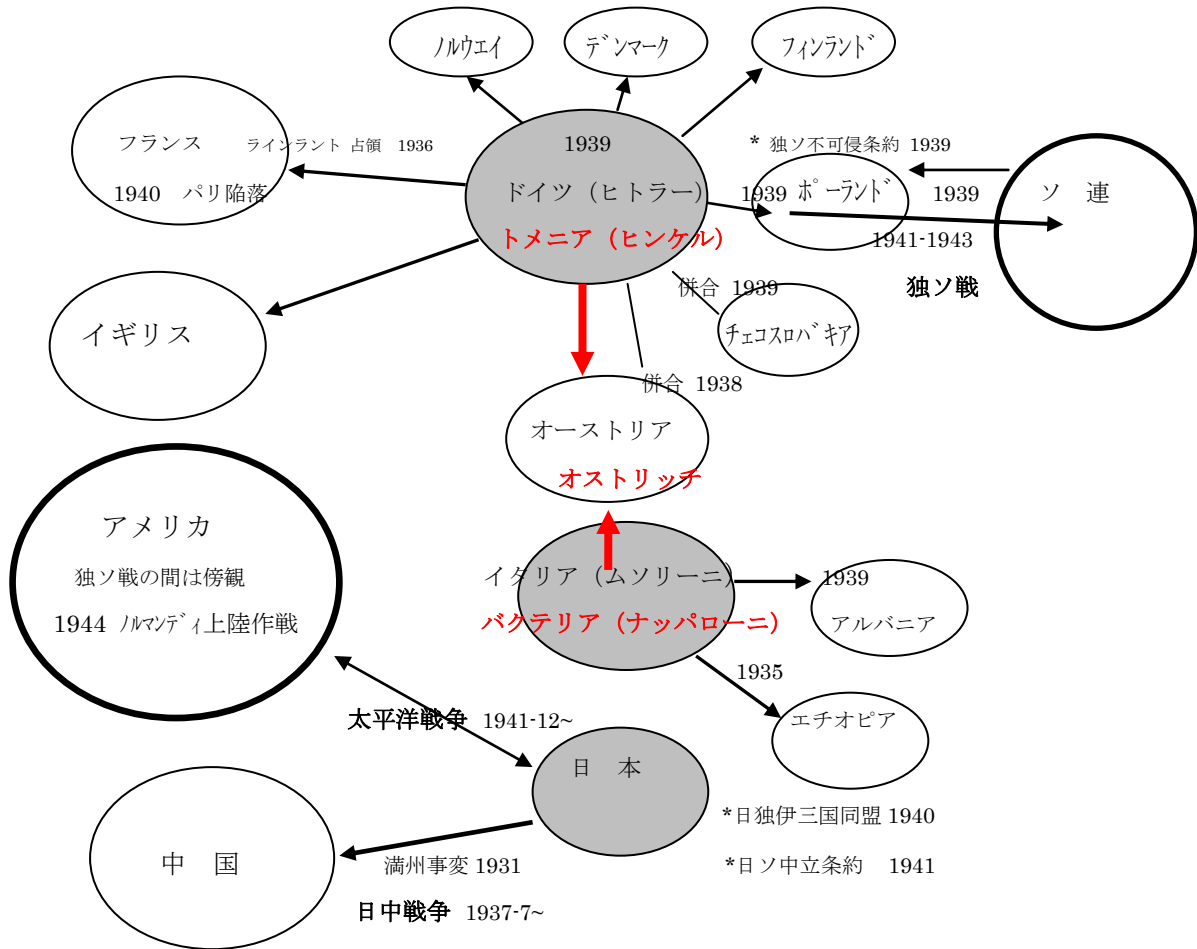
----- 第1次世界大戦 1914-1918 -----



----- 世界恐慌 1929 -----



----- 第2次世界大戦 1939-1945 -----



学籍番号 16 氏名 _____

Chaplin 「独裁者演説」 これまでの授業と評価

2016 / 12 / 06

現時点での自分の得点

- ・リズムよみテスト 6回実施
出席回数 6 5 4 3
得点 14 12 10 8 14
- ・通しよみ 11月29日 実施 出席者 6点 6
- ・視聴レポート 評価 S (A) B C D
得点 5 (4) 3 2 1 4
- ・読解プリント 全部で30枚 1枚1点 締切 12/20 27 → 30
- ・個人発表 出場点 10点 10
- 表現点 10点 6 → _____ → _____ → 6

計 90/95

<自己評価、他者コメント、などのメモ記入> 毎時提出

12/06

自分 → 強く早く読む場面が体か面、息つきがきつくとこどこ止まってしまった。
 先生 → 早くスラスラと読んでいた。強く早く読む場面、弱くゆっくり読む場面をしっかりと
 区別できていた。発音も上がった。 9点

12/13

先生は前回よりも落ち着いていて、カンマのところで区切ったり、間を上手に使えて
 いた。 10点 プリントを32まで取り組めた。来週までに全部できるようにやって
 おきたいと思う。

12/20

東君は5~7段落を他より少し強く読めていた。最初でよくやっていたと思う。
 山本君は強弱が少なかったがきんちやうしている中しっかりとできていた。
 自分が読むときは強弱と間を意識して読めるようにしたい。

12/27

中石君はリズムよみのときの区切り通りではなかったが上手に区切れていた。竹中君は小さい声だが
 ゆっくり自分のペースでよめていた。神田君はリズムよく早くよめていた。田中君は強弱をしっかりとできていた。
 自分は強弱と間を意識してできたと思う。できる限りのことはできた。

1/10

井上君は強弱をつけて読んでいた。ハンパのところをスラスラ早く読んでいた。ハンパのところを
 間をあまりあけずに読む人が何人かいたためもう少しゆっくり読み間を使うとよくなると思った。
 浅野さんはクラス最高点をもらっていただけに上手に読めていた。