

「走れメロス」でつくる暗記ゼロの英語学習 —語順を学び、「表現よみ」に挑む—

Memorization-free English Learning with the Use of Dazai's *Run, Melos!*
—Targeting WORD ORDER Acquisition and an ORAL INTERPRETATION—

山田 昇司

YAMADA Syouzi

syouzi@alice.asahi-u.ac.jp

要 約

本稿は第31回JACET（大学英語教育学会）中部支部大会（2015/6/20 南山大学・名古屋キャンパス）で行なった実践報告「『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！」が元になっている。今回、『朝日大学経営論集第32巻』に掲載するにあたって若干の字句の修正と加筆をおこない、さらに末尾にその後の実践をふまえた「追記」を補筆したが、それにともなってタイトルを表記のものに改めた。さて本稿では、会話力を身につけるには「会話」を重視して教えるという言説に対して、「読み」「書き」の土台をしっかりと築くことこそが肝要であるという見地に立った授業実践の一例を示した。まず、題材に太宰治「走れメロス」の英訳を採用した経緯を述べ、次にそれをどのように「音読」と「英作文」の教材に作り変えたか、さらにはどのように授業を構成し評価の仕組みを考えていったのかについて論じた。筆者が教える学習者には英語に対して苦手意識を持っている者が多いが、そのような学生であっても彼らの知的レベルにふさわしい内容の教材を選び、英語の幹である「リズム」や「語順」に絞り込んで教えていくと、学生は次第に学習意欲を回復していく。その様子を学生の授業レポートのいくつかを示して紹介した。最後に「丸暗記ゼロ」の英語教育がいかに学習者の人間的成長に役立っているかについても私見を述べた。

目次

- 1 はじめに — 真の「会話力」にいたる長期的な見通し
- 2 私の実践史と学習史から学んだこと — 何が英語学習を苦痛にするのか
- 3 かくして見つかった感動の英文 — メロスとの40年ぶりの再会
- 4 すべての学習者に friendly な音読プリント — 音読にはじまり音読でおわる
- 5 文法の幹を学ぶ「並べ換え英作」 — バラバラだと見えないが、まとまると見える
- 6 全体設計に用いた「三分割法」 — 静と動で「あつとゆーま」の90分
- 7 日本語でも英語でも「読み聞かせ」 — 心地よいリズムで感動を伝える
- 8 「共習」の楽しさに気づく学生たち — グループに入れない学生への配慮も必要
- 9 「完璧！」で破顔の学生たち — 実社会では「英会話」よりも「正確な文字」
- 10 公開される評価基準 — 「学生の評価は学生自身が決める」という考え方
- 11 「こんなに英語をよんだのは初めて」 — 達成感味わい自らの成長を実感する
- 12 おわりに — 「ことばの力」の習得は人間的な成長に貢献しているか？

追記

引用文献

参考URL

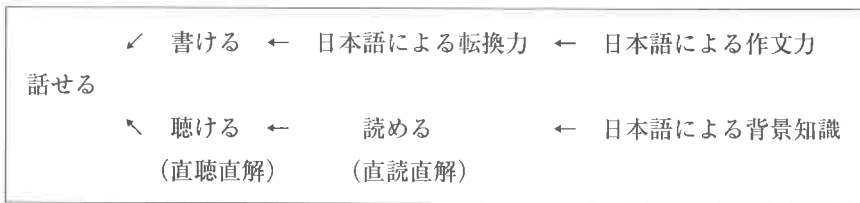
添付資料

1 はじめに — 真の「会話力」にいたる長期的な見通し

豊かなコミュニケーション力を育む「ことば」の力—その力の根幹を成すものは何であろうか。私はそれは母語の力だと考える。だからその力は、本来は、まず国語教育において養成されるべきものである。それを踏まえた上で英語教育に目を向けると、もともとは「コミュニケーション」という言葉は「読み」「書き」も含めた四領域をさすものであるはずなのに、文科省の用語法では「話す」「聞く」、すなわち「会話」のことを意味している。そして現場には「コミュニケーション重視」という方針で「英語で授業」「会話重視」の授業が推奨され、それで「コミュニケーション力」がつくと言われている。

しかし私は、外国語において真の「会話力」を身につけるには「読み」「書き」を土台にしてその力を養っていく必要があるという見地に立っている。というのは、定型表現やその語彙置換だけでは自分の考えている内容を自由に表現することには限界があるからだ。自分で言いたいことが言い表せないのであれば、その授業における「コミュニケーション活動」は実社会で役立つ「ことばの力」に本当になりうるのであろうか。山田（2014b：135-148）はその疑問について考察を加え、それは「幻想」にすぎないと結論づけている。

以下の図（次頁）は寺島（1997：18）が英語学習者が「話せる」ようになるまでの学習過程を示したものであるが、この図を見ると「話せる」、つまり「会話ができること」は最終到達点であることがわかる。しかもEFL環境の日本においては全ての人がそこまで到達する必要はないのだ。[欧州言語共通参照枠^{セフェール}CEFRにおいても四技能の到達目標は全員が同じではなく個人の必要性（仕事の中身）によって異なっている。]



私はこのような言語習得プロセスの見通しと我が国が置かれたEFLという言語環境をふまえて、将来必要になったときに生きて働く基礎力を養うという観点で授業づくりを行っている。この基礎力の具体的な姿は後述の実践報告の中で明らかにするが、端的に述べるならば「転移する学力」(寺島 2009a)を身につけることにある。詰め込んでもすぐに忘れるような「知識」を与えることではない。語彙に対する考え方についてだけ述べておくと、語彙は指定の一定量を暗記してもあまり意味はない。なぜなら、必要な語彙は将来の仕事によって異なるからである(寺島 2014、益川 2014)。記憶すべきミニマムの語彙を設定したりそのための単語のテストを行うことはこのような観点で検討する必要があるのではないかと私は考える。

2 私の実践史と学習史から学んだこと — 何が英語学習を苦痛にするのか

実践報告に入る前に私がこのような見地に到達するまでの道のりを手短かに紹介する。私は高校で28年間教え、その後大学に移って今年(2015年)で10年目になるが、教師になって8年目に寺島隆吉氏(元・岐阜大学教授)の主宰する研究会に出会った。当時わたしは工業高校で授業崩壊の危機に直面していたのだが、英語の「水源地」に着目した寺島氏の独自の教授法によってその窮地を救われた。そしてそれ以来わたしはずっとその理論と実践を学び続けている。この間に私が「寺島メソッド」で行った授業の記録は山田(2005)や山田(2014b)などにまとめているが、その授業実践史から私が到達した授業づくりの教訓は「丸暗記」と「つまらぬ題材」は英語学習を苦痛にするということである。

ところが、英語教師になった私自身の英語学習史を振り返ってみると、その中にこの2つの要因が確かに存在している。前者は「苦しいが乗り越えられた」ものとして、また後者は「読んだ内容を覚えていない」という形で記憶に残っている。これは一種の成功体験とも言えるだろうが、英語教師はそのような体験をそのまま自分が教えている学習者にあてはめてよいものだろうか。私はそうは思わない。なぜなら、その学習法は学習目標が明確で学習動機もきわめて高かったがゆえに成り立ち得たものだったと考えられるからである。私が長年にわたって教えてきた高校生やいま教えている大学生の大半にはそのような動機や目的はなく、それまでの英語学習体験によって「大嫌い」「大の苦手」という意識を植え付けられてきた者が数多くいた。

次節からは、私がそのような学習者を相手にして、どのように彼らの知的欲求や関心にふさわしい内容の英文を見つけ、どんな手順でそれを教材化し、どんなふうにして丸暗記を廃した授業を行っているかを、2015年度前期の「走れメロス」の授業を例にとりて紹介する。

3 かくして見つかった感動の英文 — メロスとの40年ぶりの再会

太宰治の『走れメロス』を最初に読んだのは中学校の教科書だっただろうか。いや、高校のときかもしれない。読書感想文に短編集『富嶽百景』を選んだことを覚えているからだ。しかし、いずれにして

も、もう40年以上も前のことである。昨年、入試問題に使う英文を探して英訳されている漱石や芥川の作品をいくつか読んでいたときに太宰にも英訳本があることを知り、この作品に再会した。以前にはそれほど心を動かされた記憶はないが、今回は違った。

入試問題には後半の四分の一ほどを採用した。メロスが刑場へ戻る途中で疲労困憊のあまり弱音を吐く場面の台詞“Forgive me, Selinuntius.”から結末までの英文である。原文を英文と対で載せて整序英作問題を作成したのだが、私は英文を読むたびに物語の展開に心を奪われた。同じところで何度も胸が熱くなる。名作の名作たる所以だろう。そんなふうだから辛くて面倒な校正作業もあまり苦にはならなかった。そして読むたびに「これを教室でも使おう」という気持ちが強くなっていった。二年前に映画『レ・ミゼラブル』でバルジャンの独白を観たときと同じような感銘を私は感じていたのだ(山田2014b)。

高校とは違って教科書のない大学に移ってからは私の学年末はいつもこんなふうに教材に使う英文を探しているのだが、自分が読んでみて驚きや発見、そして感動のある英文が見つかるとうれしくなる。教材作りは大変だが、それは楽しい作業に変わる。これは予習も兼ねた私の英語学習だ。この作品について書かれた右遠(1984)の一文を読む。大西(1986)の作品分析も興味深い。太宰の他の作品もいくつか読み、彼の生い立ちや波乱の人生についても知る。さらに彼が影響を受けたというプーシキンやガルシン、チェホフなどのロシア人作家もいくつか拾い読むうちに教材として使えそうな好短編がまた見付き、その英訳をネットで探す、といった調子である。何とも楽しい英語学習である。趣味と実益を兼ねるといえるのはこういうことなのだろう。授業開きが待ち遠しくなる。

学生に読ませる英文はこんなふうに教師自身が心を打たれたり、あるいは自分の認識が揺さぶられるような驚きや発見を与えるものでなければ、学生に同じような気持ちを味あわせてやることはできないだろう。一方で、私が経験したその対極にある英語学習にはToeic-IP受験のための e-learning がある。高校教師時代の悉皆研修で与えられた課題だったが、毎回テーマが変わり、しかも興味のわからない英文が次々出てくる。そのときは「どうして教員がこんなビジネス英語をやらなくてはならないのか？」と無性に腹が立ったが、いま思うとこの学習は「教室では決して使いたくない英文とは何か」を学んだ貴重な体験となった。

以上、教材に使う英文に関しての私見を述べてきたが、次節からはこの英文「走れメロス」をどのように教材化したのかについて説明する。

4 すべての学習者に friendly な音読プリント — 音読にはじまり音読でおわる

私はこの英文はまず音読から入りたいと考えた。声を出して読んでみるととても調子がいいのだ。それもそのはず、斎藤(2004:287)によれば、太宰はこの作品を口述筆記で書いたという。また安岡(1978)は同じく太宰の短編である「駆け込み訴え」の冒頭を引用して「これは彼の作品集のページをあけて偶然眼についたものを、ここにうつすただけで、文章にこういったテンポのリズムがあるのは、別段この小説とはかぎらない」と述べ、その後が続けて「太宰の小説を読むたびにこの調子のよさに感染して、つい口の中でも同じリズムをくり返してしまい、苦勞して作り上げた自分の文体もめっちゃめっちゃになってしまう」(山田要約)と嘆いている。私はその英訳(McCarthy1988 講談社)にもこの原文のもつ「テンポのあるリズム」がうまく反映されていると感じたのだ。

いま「まず音読から入りたい」と書いたが、実は当初わたしは、学習者はすでにこの話を知っているのだから「音読に始まり音読で終わってもいい」とすら思っていた。もちろん最終ゴールの「音読」は

感情を込めてよむ「表現よみ」（寺島 1997：22-34）である。だから私は今回の「リズムよみ」プリントは「リズム記号」「フレーズ訳」（下図のⅡ型）で行こうと思って作り始めた。「フレーズ訳」があれば、音読しながら意味を確認させられるし、その後には復習としてフレーズ単位に日本語と英語の視写をさせることもできる。

しかし作業を進めるうちに「よみ仮名」も必要なることに気づいた。というのは、欠席が多い学生の中に「よみ方がわからないので全て教えてほしい」と言って来る者がときおりいることを思い出したからだ。そこで「リズム記号」「フレーズ訳」に「よみ仮名」も加えることにした。従来にはなかった形態のプリント（Ⅲ型）が完成した。（資料1）

I 型	Ⅱ 型	Ⅲ 型
		よみ仮名
リズム記号	リズム記号	リズム記号
英文	英文	英文
よみ仮名	フレーズ訳	フレーズ訳
	（よみ仮名は自分で記入）	

ここで以下にⅢ型の形態のプリントの一部分を載せて、英音法の「水源地」である「強弱のリズム」がどのように表示されているのかを紹介する。学習者は2行目にある「リズムの強弱の流れ」を英音法の幹として学ぶのである。なお、よみ仮名に引かれた下線は「音の連結」が生じる箇所を示している。授業の際には「トイ」の上に「ティ」、「ブア」の上には「バ」、「ドユ」の上には「デュ」と記入させて音の変化を確認させている。

フォ	ギブ	ミ	セリ	ナン	ティウス	ユ	ワ	コン	スタント	イン	ユア	トラ	スト	イン	ミ	ノア	ハ	ブ	アイ	デイス	イー	ブド	ユ	
	□		□		□		□		□		□		□		○	□		□		□		□		□
Forgive me, Selinuntius. You were constant in your trust in me. Nor have I deceived you.																								
私を許せ、セリヌンティウス					君は変わらなかった					私に対する信頼において					私は君を騙したことは一度もなかった									

このようにして新形態の「リズムよみ」プリントが合計13枚できあがった。完成までには一週間を要したが、しかしそこでホッとすることはまだできなかった。なぜなら、これだけでは、音声の幹である「強弱のリズム」を学ぶことはできても、文法に関しては何も学んだことにならないからだ。ただ日本語力を鍛えるだけならば、斎藤（2004）が提唱するような「音読破」で終わってもいいのかもしれないが、私が教えているのは外国語である。それだけでは「話す力」に転移する「書く力」を養うことにはならない。英文を「組み立てる力」が必要なのだ。そこで次にその力をつけるための、英文法の幹を学ぶプリントの作成に取りかかることになった。

5 文法の幹を学ぶ「並べ換え英作」 — バラバラだと見えないが、まとまると見える

いま「話す力」に繋がる「書く力」を養うには英文を組み立てる力をつける必要があると述べたが、このときに大切なのは、まず日本語と英語の構造の大きな違いを教えることである。具体的に言うならば、単文における3つの語順の違いである。寺島（2000：29）には複文における日英の語順の違いがひ

と目でわかる表と図が掲載されているが、下表はそれを参考にして単文における語順の違いを示したものである。さきに「寺島メソッド」は英語の「水源地」に着目した学び方であると述べたが、この3項目が英文法における「水源地」にあたる。

英 語	日本語
(1) 名詞＋動詞＋名詞	名詞＋名詞＋動詞
(2) 名詞＋前置詞句	後置詞句＋名詞
(3) 助動詞＋本動詞	本動詞＋助動詞

実際に作ったプリントのしくみについて述べると、まず最初の項目(1)(2)を和訳で集中的に学び、その後、物語の展開にそった英作文でこの2つが組み合わさった語順変換を学ぶ。後半の英作文問題の途中で項目(3)を和訳で学び、それ以降の問題でこれら3つの項目全てを含んだ英作文問題を行うのである。以下に実際の問題10問のうち最初の二三問のみを示す。(資料2)

<練習1> 日本語らしく並べ換えなさい。

1 You were constant.

あなた あった 変わらない

あなたは変わらなかった。

2 You and I were good, true friends.

あなたと私 あった すばらしい、本当の友

3 You await my return.

あなた 待っている 私の到着

<練習3> 日本語らしく並べ換えなさい。

1 your trust [in me]

あなたの信頼 [私に対する]

2 the dark clouds [of doubt]

暗い雲 [疑いの]

3 trust [between friends]

信頼 [友と友との間の]

<練習6> 英語を正しく並べ換え、さらに英文にも記号をつけなさい。

1 [友だちの間の] 信頼は人生の最も大きな宝 である。

between friends Trust life's greatest treasure is

2 彼は [友をだまそうという] ほんのわずかの意思も 持っていなかった。

He of deceiving his friend the slightest intention didn't have

<練習10> 日本語らしく並べ換えなさい。

1 are waiting ある 待って

2 cannot bear できる ない 耐える

3 am defeated ある 負かされて

<練習11> 英語を正しく並べ換え、さらに英文にも記号をつけなさい。

1 私は [永遠に] 裏切り者と 烙印をおされる だろう。

I forever a traitor be branded will

2 私は [この信頼に] 値することを 証明し なくてはならない。

I of this trust worthy prove must

この練習問題の特徴を述べると、ひとつは英語が全くわからない学習者でも取り組める形態になっていることである。和訳には語義が与えられているし、英作には英単語が示してあるのだ。学習者は語順変換だけに注意を払えばいい。言い換えれば、学習者に日本語力と公式にしたがって語順を正しく並べ換える力がありさえすればこの問題に正解できるのである。後者の力は「ことばの力」というよりはむしろ「眼の力」(寺島 1989: 32) とでも呼んだほうが適切かもしれない。

ふたつめの特徴は、ヒントとして与えられている語義や英単語が名詞句や前置詞句の固まりのままにしていることだ。例えば、「my return 私の到着」「友をだまそうという of deceiving his friend」といった形でヒントが示されている。複合形の動詞も前半は「didn't have 持っていなかった」のように与えてあり、後半になって和訳で「助動詞+本動詞」の語順変換を学んでから初めて「証明する prove /なくてはならない must」のようにしてある。

このことは語順変換作業の狙いが、英文構造の水源地である「名詞+動詞+名詞」「後置修飾」に、そして後半においては「助動詞+本動詞」も加えた3つの項目の習得に絞ってあることを示している。なお、このように小さなセンス・ユニットの単位で語順変換を行う方法は寺島・寺島美(2004)において最初に試みられている。これは英訳を練習するテキストであったが、和訳においては山田(2014)がこのやり方を取り入れた読解プリントを作成して授業で使っている。

みつめの特徴は、この小さなセンス・ユニットには記号が付されていることである。この記号は英語の2大特徴である「固定した語順」と「よく発達した前置詞の体系」(寺島 2000: 21) を可視化するもので、教授者の文法説明のほとんどが不要になると言ってもよいほどの働きをする。この記号は日本語にも付されているが、ただここで使われている日本語は「日本語らしい日本語」ではなく「英語のシンタックスを意識した不自然な日本語」である。というのは、英作文ができるようになるには「自然な日本語」をいったん「英語的日本語」に言い換える必要があるからだ。

太宰の原文	それを思えば、たまらない。
英語的日本人	私は <u>それを考えることに</u> <u>耐えられない</u> 。
英訳	I <u>cannot bear</u> to think of it.

太宰の原文	どうでもいいのだ。
英語的日本人	<u>ゼロのことが</u> <u>これ以上</u> <u>重要である</u> 。
英訳	Nothing <u>matters</u> any more.

英作問題では問題文として最初からこの「英語的日本人」を与えて語順変換の練習をさせているが、その理由は原文から「英語的日本人」を作り出すことは容易ではないからである。寺島・寺島美(2004: 35)は「英語ができるようになるためにまず必要なのは「日本語を日本語に言い換える力」であって「日本語を英語に変える力」ではない」と述べて日本語力の重要性を指摘しているが、この力は「日本語の統語構造を持つ日本人」を「英語の統語構造が支配する日本人」に変換する力と言い換えてもいいだろう。

この変換は日本語の力を駆使して行う高度な知的作業である。英文を和訳する過程で現れる「直訳→

意識」はいま述べた変換作業と向きは反対であるが、ここでその力が鍛えられることは間違いないだろう。このことから判断すれば、本論冒頭でも述べたように「読み」「書く」力が「会話する力」の土台をなしていることは自明である。言うまでもないことだがこの力を「英語で行う授業」で育てることは永遠にできない。

さらに言い添えるならば、この「英語的日本文」であってもこれに文構造を示す記号をつけることは簡単ではない。これは私たち日本人が文法を意識せずに日本語を話したり書いたりしているからであるが、母語を科学的に意識化できなければ学習者はいつまで経っても丸暗記の英語学習から抜け出すことはできないだろう。

以下に示すのは本学入学生（2013年度）に実施したテストの結果であるが、これを見ると回答者の母語解析力が十分ではないことがよくわかる。この設問は日本文中の埋め込み文をしめす〔 〕が正しくつけられている選択肢を選ぶものであるが、これができない学生は日本文中の「主述関係」「修飾・被修飾関係」を正確に捉えていないと言える。

(例)	チョコレートは〔皆が大好きな〕お菓子です。		
問題 1	(1) 午前 9 時は大学の授業が〔始まる〕時刻です。	7 名	
	(2) 午前 9 時は大学の〔授業が始まる〕時刻です。	20 名	
	(3) 午前 9 時は〔大学の授業が始まる〕時刻です。	64 名	(正解)
	(4) 〔午前 9 時は大学の〕 授業が始まる時刻です。	8 名	
問題 2	(1) 少年が〔投げた石はカラスに〕 当たった。	17 名	
	(2) 〔少年が投げた〕 石はカラスに当たった。	41 名	(正解)
	(3) 〔少年が投げた石は〕 カラスに当たった。	37 名	
	(4) 〔少年が投げた石はカラスに〕 当たった。	10 名	

いま日本文の「埋め込み文」を示す角括弧を正しくつける難しさについて述べたが、それに関連して新井（2018：169）にはAI（人工知能）が次の二つの日本文が理解できないとの記述があり非常に興味深く感じた。というのは、こちらの場合は「後置詞句」の角括弧が付けられないと考えられるからである。

先日、岡山と広島に行ってきた。

先日、岡田と広島に行ってきた。

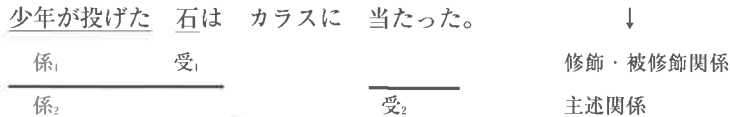
この2文の違いは前後の文脈から「岡山」と「岡田」が地名か人名かを判断して、さらに以下のように後置詞句に角括弧をつけて初めて理解できるのだが、「教科書が読めない子ども」もAIと同様にこの作業がうまく出来ないであろう。

先日、〔岡山と広島に〕 行ってきた。

先日、〔岡田と〕〔広島に〕 行ってきた。

なお、新井が実施した「基礎的読解力」の調査項目においては「主述関係」と「修飾・被修飾の関係」を区別せずに「係り受け」という用語でまとめている (ibid. 186)。

＜寺島メソッド＞



寺島メソッドでは上記のように日英対比という観点からこの二つの関係を区別しているが、いずれにしても、このような母語解析力という土台がなければ、その上に英語力を築くことが困難であろう。

6 全体設計に用いた「三分割法」 — 静と動で「あっとゆーま」の90分

前節では私がどのようにして英文「走れ、メロス」を教材化したかを述べてきたが、本節からはその教材をどのようにして実際の授業で使っているのかを説明する。

まず1コマ(90分)のしくみについて述べると、私は寺島(1989:36-86)で示された授業デザインの手法を用いて1コマを3分割して課題の内容に変化をつけている。このように分割して「静」と「動」を組み合わせると90分の授業であっても、学生から「あっとゆーまで、楽しい授業でした」(山田 2014:251) という声が出てくるようになる。

さらに15コマの流れで見ると、音声に関しては「リズムよみ」「通しよみ」を経て最終ゴールの「表現よみ」に至るようになっていく。「通しよみ」(寺島 2009、寺島美 2009) というのはすでに「リズムよみ」ができるようになった英文をひと続きにして一気に通してよむものである。これも「リズムよみ」と同様にグループでテストするが、練習量が飛躍的に増大して次の「表現よみ」へのしっかりした土台を築くことになる。

また文法については、英作プリントで語順認識を学びながら「語順テスト」に到達する。このテストは＜暗記できたかどうか＞ではなく＜理解できたかどうか＞を問うものなので学生の中から満点をめざして何回も挑戦するものが現れる。私はこのような学生の姿を見てテストに対するそれまでの認識が大きく変わった。テストが drill and kill ではなく、drill and enjoy にもなりうることに気づいたからである。

- | | |
|-------|--------------------------------------|
| 1時間目 | 教材配布、「原文」(全)読み聞かせ、「リズムよみ」テスト①前半 |
| 2時間目 | 英作プリント、「リズムよみ」テスト①全部、視写プリント① |
| 3時間目 | 英作プリント、「リズムよみ」テスト②、視写プリント② |
| 4時間目 | 英作プリント、「英文」読み聞かせ(①～⑧)、「リズムよみ」テ③、視写プ③ |
| 5時間目 | 英作プリント、「リズムよみ」テスト④、視写プリント④ |
| 6時間目 | 英作プリント、「リズムよみ」テスト⑤、「復習よみ」①②、視写プリント⑤ |
| 7時間目 | 朗読CD(市原悦子)、英作プリント、「リズムよみ」テ⑥、視写プ⑥ |
| 8時間目 | 英作プリント、「リズムよみ」テスト⑦、「復習よみ」③④、視写プ⑦ |
| 9時間目 | 英作プリント、「リズムよみ」テスト⑧、「復習よみ」⑤⑥、視写プリント⑧ |
| 10時間目 | 英作プリント、「通しよみ」テスト①～④ |
| 11時間目 | 「通しよみ」テスト⑤～⑧、「語順テスト」 |
| 12時間目 | 個人練習、他者評価、教師チェック、「語順テ」(再) |
| 13時間目 | 個人練習、教師チェック、「表現よみ」(個人発表)、「語順テ」(再) |

14時間目 個人練習、教師チェック、「表現よみ」（個人発表）、「語順テ」（最終）

15時間目 「表現よみ」（最終）投票&結果発表、最終テスト&授業レポート

以上、授業15コマの全体像とそれを構成する際に用いた教育技術について記述してきたが、次節からはもう少し細部の点についても解説を加える。

7 日本語でも英語でも「読み聞かせ」— 心地よいリズムで感動を伝える

1時間目の「原文」読み聞かせというのは教師が教材に取り上げた部分（段落①～⑤）の原文にあたることを教室で「表現よみ」することである。私は活字が大きくてよみ仮名がついている齋藤（2004）を使って読んでいったが、学生は配布した抜き刷り（筑摩全集）を目で追いながら聞いていた。学生が静かに聞くように「私が疲れたら交代するのだからしっかり見ているように」と言ったが、私は最初から全部を自分でよむつもりだった。いや、むしろよみたかったと言ったほうがいいかもしれない。前にも述べたようにこの作品はひとりですっと読み続けたいくなるほど心地よいリズムを感じる名文だからだ。

4時間目の「英文」読み聞かせというのは、教師が学生にこの授業の音声における到達目標を示すために行った「表現よみ」である。段落①～⑧をよんだ。ここを読んだ理由はこの時点でこれまでの進み具合と残り時間を計算して、音声に関しては全25段落ではなく最初の8段落分のみを発表 script として使うことに決めたからだ。偶然にもこの部分はメロスの気持ちが絶望から希望へと転換する部分で「表現よみ」にはうってつけである。昨今は英語の授業を英語だけで行うことが推奨されているが、日本語も併せて使うほうが英文をより深く理解できるし、授業の雰囲気は楽しく和らいだものになる。

なお、この「英文」読み聞かせに先だつてその範囲の英文をひとまとめにしたプリントを配布している。これはその後に行う「通しよみ」や「表現よみ」においても役立つものである。教師が読んでも4分半ほどはかかるので、1回の個人発表の人数は最大でも7人位が適当であることも判明した。

8 「共習」の楽しさに気づく学生たち — グループに入れない学生への配慮も必要

「リズムよみ」テストはグループ（2人か3人）を作らせて実施している。英語音声の幹である強弱のリズムを習得するにはグループ単位のテストが効果的だからである。グループ員全員の強勢の発音と打点が揃うことが合格の条件なのだが、そのことを達成しようとするグループ内に自然と相互援助が生まれ練習量も増加する。このグループによる音読テストは学生にはとても好評で、学期末に書かれる授業レポートには「授業が楽しい」「友人ができた」「今後もし是非つづけてほしい」という声がいづつも多数寄せられている。

この「リズムよみ」という英語の音読方法は寺島隆吉氏が定時制高校で英語の歌が歌えるようにする指導技術を模索しているときに生まれたものである。樺垣（1961）がそのヒントになっている（寺島2002：203-205）。そして氏が大学に移ってからはAllen（1965）に学んで新たに「リズムよみ・グループテスト」という実践方法が考案された（寺島1990：59）。

このグループテストは、いまでも述べたように、私の追実践においても目をみはる教育的効果を生み出している。教室の雰囲気が一変すると言ってもよい。学習者が声と打点を揃えてよむだけなのだが、これがとても心地よい活動になるのである。それまで「英語孤習」に苦しめられていた学習者が「英語共習」の楽しさに気づく瞬間である。ただ留意すべき点もある。グループに入れない（入らない）学生が

いることがあるからだ。

この授業でも2つのクラスでそのような学生がいた。ひとつは授業開きのときにグループに入れずに教室から出て行ってしまった女子学生がいた。社会的適応力が育っていない学生に対して教師による何らかの手立てが必要だったケースである。この学生は結局このクラスには履修登録しなかった。また別のクラスでは再履修生の学生が下級生のグループに入らないことがあった。私は「どこかのグループに入ったらどうか」と言うと「自分は就活で休むことが多くてグループに迷惑がかかるので」という返答だった。私はやむなく数回は彼ひとりでテストを行っていたが、しばらくしてからはその後に見れた別の再履修生とグループを組んでテストを受けている。

9 「完璧！」で破顔の学生たち — 実社会では「英会話」よりも「正確な文字」

視写プリントについても述べておく。これは日本語と英語を上下にして「許せ、セリナンティウス/*Forgive me, Selinuntius.*」|「君は変わらなかった/*You were constant*」|「私に対する信頼において/*in your trust in me*」のように書いていくものである。その時間のリズムよみテストでよんだ段落の英語をその和訳とともにフレーズ単位で順に書き込むのである。このプリントは音読テストに合格したグループからもらえることになっているので、教室を覆っていた喧噪はだんだん静寂に置き換わっていく。

書き上がった者から教師に見せて写し間違いがなければ終わってよいことになっているので「完璧！」と言って大きなマルをつけると本当にうれしそうな顔をする。しかし1回目でマルをもらえる者は少数である。写すだけなのであるが、これが意外と難しいのだ。脱落や写し間違いがある。これは第5節でも言及したことだが、「ことばの力」というよりはむしろ「眼の力」の欠如かもしれない。正確に文字を書き分けられないのだ。例えば、a/u、v/r、n/h、p/q、u/w、t/f、u/nなどの区別が定かでない学生がけっこういる。昨今の「会話」偏重で正確に文字を書く指導がおざなりになっているのではなからうか。

以前から私は学生に「アルファベットが正しく書けないと自分のメルアドが相手に伝わらないよ」などと話していたが、最近あるネット通販大手のサイトで商品ジャンル別のページをいくつか覗いてみて驚いた。多くの商品名や会社の名前に英文字が使われているのである。しばしばカタカナが用いられていることには気づいていたが、アルファベットがそのまま取り入れられていることも少なくないのである。また、電化製品の形名（品番）には必ず数字と英文字が用いられている。[ただ、ここで使われる英文字は全て大文字である。これは小文字よりも大文字の方が視認性が高いことと小文字は誤記しやすいという理由があるのではないかと推察される。]

このようなことから考えると、学生たちがEFL環境の実社会に出て必要なのは「英会話ができること」ではなくてむしろ「正確にローマ字が書けること」である可能性が高い。参考までに付記するのであるが、私は大学に移ってから毎年企業の方と名刺交換して懇談する会に出席している。あるとき「入社してから英語を話す必要はありますか」と尋ねたことがあるが、お尋ねした7人の方はどなたも「その必要はありません」という返答だった。次の話は私が直接聞いたものではないが、ある人事担当者から「日本語できちんとした日誌が書けない者がいて困っている」という苦情が出たことがあったそうだ。

10 公開される評価基準 — 「学生の評価は学生自身が決める」という考え方

私の評価についての考え方は「評価というものは本来<自己評価>である」（寺島 2002：35-36）と

いう見地に立っている。評価は教師がつけるのではなく学生が自分で自分につけるのである。そのため評価は公開される必要がある。学生が教師の提示した課題を選択して取り組むのであるから、教師は気が楽かというところがそうはならない。学生が取り組んでもできない課題ばかりを並べていれば、その教師は無能の烙印を押されるからだ。

教師は学生が「やりたくなる課題」を用意する必要があるのだ。しかも学力もつけてやらなくてはならないから「やりたくなる」だけでなく「やりがいのある難しさ」も併せ持った課題を作らなくてはならない。寺島(2007:58)はこれを「やればできる最も困難な課題」と名づけたが、私の教える学生の場合は暗記を求めると「やってもできない難しい課題」となってしまう。[この点においては塩沢(2002)におけるオーラル・インタープリテーションの実践とは異なっている。この実践では学習者がそれぞれ異なったテキストを選んでそれを暗記することが求められている。]

つまり、学生の取り組み状況の良し悪しはそのまま教師自身への評価にはね返ってくるのである。学習者の学力は教師の指導力量によって決まると言ってもいいだろう。

だから毎学期の始めにはいつでもそのときの教材に合わせてどんな「評価基準」を作るかに随分と頭を悩ませる。今回の「走れメロス」は新作だったこともあり、以下の詳しい配点の内訳を確定して学生に告知したのは5時間目の授業のときになってからであった。

「リズムよみ」「通しよみ」	20点
視写プリント 8枚	16点
語順テスト	10点
「表現よみ」教師チェック	10点
「表現よみ」発表	20点+4点(教師裁量)
最終テスト・レポート	20点
	<hr/>
	100点

この評価基準で最も知恵を絞ったのは、いかに多くの学生が「表現よみ」に挑戦したくなるような配点にするかということである。まず、4分半の発表はこれまでの自分の実践にはなかった長さのスピーチなので思い切って「20点」とした。「リズムよみ」「通しよみ」を経てその後に教師のチェックに合格すれば、このスピーチをする権利を勝ち取ることができる。前に出て発表すれば無条件で20点が与えられるのである。詰まっても、よみ間違えても、どれだけ時間がかかっても終わりまでよみ通せばいいのだ。

この発表の前までに全ての課題をやりきっていれば56点を獲得しているのだが、発表すれば一気に単位認定ラインの60点を越えることになる。だから「表現よみ」を終えれば最終テスト・レポートを受ける必要はなくなる。つまり最後の授業には出なくてもいいのである。でも実際はここまでくれば76点のまま成績Bで終わりたくないのが人情であろう、ましてや熱心にこれまで全ての課題をやりきってきた学生においては——といったように学生の心理状態も推量して何度も練り直してできたのが上記の基準なのである。

ただ、このような点数による外的動機づけだけでなく、内的動機づけも与えるつもりである。点数でやらされるのではなく、学生が自分の内面からもやってみようという気持ちを起こさせることも大切だからだ。そんな気持ちを引き出すためにまず教師によるモデル「表現よみ」を日本語でも英語でも行なったのだ。また、先述したような太宰の文章がもつ「テンポあるリズム性」について教師が語ってやって

もいい。さらには、これまでに書かれた「恥ずかしさを克服した経験」を綴っている授業レポートも紹介することもできる。

教師にできるのはここまでだ。あとは学生たちが立ち上がるのを待つだけだ。「表現よみ」の前までで教師の仕事の大半は終わっているからだ。英音法の幹である「リズム」を体得させたのであるから後の「表現よみ」はあくまでもおまけと考えるのである。

もちろんこれは「恥をかく勇氣」（寺島 2007：58）を身につける貴重なチャンスになるおまけなのであるが、この力が実は英会話力の土台をなしているのではないかと思うことがときどきある。ブロークンで単語だけを並べたような英語であっても臆せずどんどん話して相手とやりとりしているうちにコミュニケーションがそれなりに成立してくることがあるからだ。

11 「こんなに英語をよんだのは初めて」― 達成感味わい自らの成長を実感する

ここまで2015年度前期に行っている「走れメロス」の授業について「教材選択」「教材化の手法」「授業デザイン」の順に説明してきたが、「授業デザイン」については現在進行中であるので後半部分（8時間目以降）については実施計画を語ることになった。

しかし本稿によって、私がどのように大学生の知的レベルに適した内容の英文を選び、それをどのように加工して「苦手」「嫌い」という意識を持った学生が大半を占める教室で使えるものにし、またその教材をどのように組み立てて実際の授業を行なおうとしているのか、さらには私がめざしている「丸暗記」がない授業の姿がどんなものであるか、そして英語の水源を学ぶ授業でどのようにして学生が「転移する学力」を身につけていくのかの一端を理解していただけたのではないかと思う。

現時点においては2015年度前期の授業レポートはまだないので、やむを得ず前年度後期に書かれた授業レポートから学生の声をつたえ紹介してこの報告のまとめとしたい。別教材を使ってはいるが、教材化の方法や授業デザインのしくみは共通である。

私は前期からこの授業をとっているが、中学からの英語の授業でこんなに英語を口に出して学習する授業ははじめてだった。最初は英語を喋ったこともないし嫌だと思っていたけど、友達とリズムを合わせて読めることがだんだんと達成感に変わっていった。そして驚いたことには、何回も読んでいるうちに発音などもよくなりすらすら読め、そして自然と文を覚えることができていた。文を覚えることによって、文の流れや語順などが理解でき、他の文にもおきかえて考えるようになったと思う。基礎的なことをくり返すことがどれだけ大事かわかった。題材に使ったレ・ミゼラブルの音楽はとても気に入って、自分でもコンサート版DVDが欲しくなった。英語の字幕で見ることなど一度もなかったのに、英語の方がやっぱりいいと思えるようになったのは驚いた。そして海外に行つて生でこのコンサートを見てみたいと思った。最後の発表については、前期よりも緊張してしまった。その理由は周りの人が前期よりも上手くなっていたからだ。でも逃げずにしっかりと発表できたことについてはこれからの自信になると思う。（2年・男子学生）

この学生が受けたのは「音声」を主体にした授業で、教材は「レ・ミゼラブル」を用いている。ジャン・バルジャンの独白をグループでリズムよみ練習して最後に1人ずつ発表した。この作文の中にある「達成感」「驚いたことには」「驚いた」「自信になる」という言葉に注目したい。彼は前年に別の授業で単位を落とし再履修生としてこの教室に来ていた学生であるが、達成感を味わうことで自分自身の成

長を実感してそれに驚きすら感じ、また発表という困難を乗り越えることで自信を回復していることが分かるからだ。

この作文でもうひとつ注目したいのは、彼が「そして自然と覚えることができていた」と書いていることである。暗記なしの授業なのに暗記できるというのは不思議なように感じるが、先にも述べたように暗記ではなく理解を求めたからこそ暗記できたのかもしれない。次に掲げる2つ目の作文は1年女子学生のものである。

英語の文は複雑に見えますが、そうではありません。私は今まで日本語の文から英語の文に書き換えるとき、どういう語順で書いていいのかわかりませんでした。文の中で線・丸・線を見つけることができたなら簡単に並べ換えができるようになりました。その線・丸・線というのは、主語・目的語などが主に線の部分にあたり、動詞が丸の部分にあたります。例えば、「私は学生です」という文があるとします。このとき線の部分は「私」と「学生」であり、丸の部分は「です」となります。これを英文の並びに書き換えると「私・です・学生」となります。つまり、日本文では線・線・丸と書かれているのを英文にするときには線・丸・線と並べ換えるだけでいいのです。この例に出した文をもう一度わかりやすく英文に直すと、「私は学生(です)」(線・線・丸)→「私(です)学生」(線・丸・線)→「I am student.」となります。また、文が長くなることによってわからなくなる人も多いと思いますが、文が長くなってもこの構造は同じです。例えば、テストの問題にもある「大学教育は次のような役割を持っている」を使って説明してみると、「大学教育は次のような役割を(持っている)」(線・線・丸)「大学教育(持っている) 次のような役割」(線・丸・線)の形となります。どの文になっても線・線・丸→線・丸・線の形は変わりません。また文の中には[]が付くものがあります。例えば、「私は剣道部の学生です」という文があるとすると、[]の部分は「剣道部の」ということになり、これは「学生」の修飾語となるので「学生」のすぐ後ろに並べ換えることとなります。つまり、「私は[剣道部の]学生(です)」→「私は(です)学生[剣道部の)」→「I am student the Kendo club.」となります。どの英語の文もこのように線・丸・線を使えば構造がよくわかります。(1年・女子学生)

この学生が受けたのは「読解」「英作文」を中心にした授業の方であった。最終テストの設問のひとつに「英語がわからないと嘆いている中学生に対して自分が習ったセン、マル、[]の記号を用いて英語のしくみを説明しなさい」という問題があり、それへの解答として書かれたものだ。彼女は入学時に行われた主に知識量を問うプレースメントテストで最下位のクラスに入れられた学生であるが、自分の学んだことをこのように文章化できる力を持っているのはすばらしいことである。単語や定型表現などは使わなければ忘れるが、自分のことばでまとめた「英文構造の水源地」は時間が経過しても消えて無くなることはないだろうと私は考える。

12 おわりに ―「ことばの力」の習得は人間的な成長に貢献しているか？

以上、本稿では「豊かなコミュニケーション力を育む「ことば」の力」について自らの授業実践をふまえて検討してきたが、その考察を通してその力は単に「英語力」のありかただけにとどまらず、その背後に潜んで「英語力」を支えている「日本語力」「眼の力」「恥をかく勇氣」といった力にも言及することになった。

また、「豊かなコミュニケーション」に必要な「ことばの力」を身につける過程において、学習者がどれだけ人間として成長できたか、さらにはそのことばで語られる中身がどれほど豊かになったのかと問うことも大切であろう。なぜなら、英語教育は「語学」教育であると同時に「人間」教育でもあるからだ。

その観点から「暗記」と「教材内容」について述べると、人間は暗記ばかりしていると考えられる力は減退していく（寺島 2007：64-66）。理解しようと頭を働かせるときに思考力は鍛えられ自分の頭できちんとものが考えられるようになるのだ。また私が感動や発見のある英文を教材に用いるのは学生たちに読んで考えさせ、味わってその心を揺さぶりたいからだ。コミュニケーションで語るべき自己はそんなふうにして形成されていくのではなかろうか。先にも述べたことだが「たくさん英文を読んだのにその内容は何も記憶に残っていない」という私自身の苦い英語学習の体験を彼らにくり返させたくはない。

「暗記」についてももう少し補足する。第10節でオーラル・インタープリテーション実践にふれた際に英語ができる学生であれば暗記させてもよいという趣旨のことを述べたが、そのような学生であってもむしろ暗記は求めないほうがいいとも言える。なぜなら暗記を要求されると一番肝心の英文の意味を考え味わうことに心を集中できないからだ。何度も読むうちに結果として語^{まご}んじて言えるようになるかもしれないが、最初から暗記することが頭にあると心に余裕がなくなり感性を自由に羽ばたかせることはできない。語学学習における暗記は人間の理性を損なうだけでなく感性をも鈍らせる恐れがあるかもしれない。

最後に、私の授業とは対極にある「コミュニケーション型授業」についても私見を述べておきたい。このような活動は私自身も高校教師時代の研修で何度も体験したことがある。これは先述したToEIC学習よりは間違いなく面白い研修であった。また自分の教える教室においても、あるときは英作をさせた後にWho Am I? という推理ゲームで来日して日が浅いALTに答えを当てさせたり（山田 2014：190）、またリーディングの授業では物語を読んだ後に単語カルタや段落カルタゲームをグループで取り組ませたこともある（山田 2005：136-138）。どちらの活動でも教室は大いに盛り上がった。

しかし私の授業ではその活動はつねに「主」ではなく「従」であった。なぜならEFL環境の日本では英語学力の養成に効果的に資するのは「読むこと」を主体にした授業だと考えるからだ。そのことは國弘（1984）が提唱する「只管朗読」を持ち出すまでもなく、私たち英語教師が自分自身の学びの歴史を思い起こしてみても明白ではないだろうか。

この4月（2015年）のことであるが、文科省は英語力調査で「高3の学力は中卒程度」という結果を公表した。寺島（2015）はこの結果について「私は寺島（2009b）において、中学校の学習指導要領が「会話・コミュニケーション中心」になって著しい学力低下が見られた。高校での「英語で授業」「コミュニケーション重視」の方針とその先行実施は高校にも同様の結果をもたらすだろう、と予言していたが、それが的中した」（山田要約）と述べている。

なお、寺島（2009：189-191）は学力低下の要因には会話中心で内容の乏しい教科書もあると指摘しているが、この点に関しては筆者も映画を活用した授業設計を論じた山田（2014a）において生徒の学習意欲を高める教材として適切なのは「対話」ではなく「独白」（演説や語り）、また「会話」よりも「物語」であることを自身の経験に基づいて検証している。この実践もその仮説を検証する追試のひとつであることを申し述べて本稿を終わる。みなさん方のご意見、ご批判をいただければありがたい。（2015/6/18）

追記

本論で取り上げている実践「走れメロス」は2015年度前期に行った授業であるが、8コマ目までを終えた時点で書かれている。それゆえ、本文中でも断ったように私の実践している「水源地を教える丸暗記なしの授業」の実際の様子を紹介する学生の声については、前年度に実施した別教材での授業レポートから取って紹介せざるをえなかった（第11節）。

しかしこの実践はその年度の後期に同じやり方で「続編」を行い、また翌年度からも引き続いて前・後期をとおして行っている。そこでこの追記では2017年後期に書かれた最新の授業レポートから学生の声を紹介し、併せて同年前期に経験した印象深いエピソードも紹介することにする。

まず最初にひとりの男子学生の声を載せる。この授業レポートは最終テストの中に設けてある問いに答える形で書かれたものである。

問 「表現よみ」にどのように取り組んだのかを以下の項目にしたがって記述しなさい。

グループでの「リズムよみ」→「重ねよみ」→「通しよみ」
 個人での「表現よみ」練習（教室、教室外）
 他者コメントを読んで
 2回目の発表をおえて
 前期の発表もふりかえって
 太宰治「走れメロス」で心に残る英文

「リズムよみ」はグループの仲間と合わせてリズムに乗って読めるように意識して取り組み、「重ねよみ」「通しよみ」となっていく流れの中で詰まることなくスラスラ読めるように少しずつ上達していくことができました。

個人での「表現よみ」では地の文と登場人物のセリフの部分では読み方を変えるように意識して練習に取り組みました。

1回目の発表の際には自分より前の人の発表を聞いて間の取り方や強弱のつけ方等も重要だと気づいたので自分の発表でもその辺りを意識して読みましたが、思ったよりも緊張して焦ってしまい黙々と読みがちになってしまいました。

それでも他の人からの評価では「強調するところや繰り返し読むところがよかった」と評価してもらっていたので少しでも意識して読むだけで普通に読むのとはかなり違って聞こえるんだと思いました。

それを通じて、今回行った2回目の発表では前回他の人の発表を聞いて良かったと思った点を取り入れて発表しようと思い取り組みました。発表を終えて1回目よりは間の取り方や強調する部分、繰り返しの部分等は上手にできたかなと思いましたが、まだセリフの部分で登場人物の気持ちを込めて読み切れていなかったかなと少し感じました。

「走れメロス」で心に残る英文は、文とは言えませんが、「Run」という単語が要所、要所で何度も出てきており、筆者のメロスに対する「走るんだ」という思いが強く表れていると思ひ心に残りました。

以上が全文の紹介であるが、この学生が設問につけた「手引き」に導かれて自身の取り組みを順にふりかえっていることがわかる。どのようにして学習者が「表現よみ」に挑む力をつけていったのかをある程度はイメージしていただけたのではないかと思う。

このクラス受講者は5名で全員が前期から引き続いて受講していた学生であったが、級友の発表に刺激され、また自分宛に書かれたコメントに励まされながら、自分のスピーチを向上させていった様子がこのレポートからは伝わってくる。

なお、今回の授業は本文の第6節で示した授業計画と異なるところがある。それは最後に発表する機会を2回設けた点と1回目の終わったときに「他者評価」を書かせた点である。この評価をメモする小さな用紙を配布したとき、私は「まずいいところは本人が一番よくわかっているからいいところを見つけて書いてあげてください」と述べた。このコメントは教師がコピー・切り貼りして2回目の発表前に当人が読めるように返却している。

最後に2017年度前期にあった印象深いエピソードを紹介する。ある学生が授業が終わってから「his（下線部）がどうもよくわからない」と私に言ってきた。

Forgive me, Selinuntius. You were constant in your trust in me. Nor have I deceived you. You and I were good, true friends. Never did either of us harbor in his breast the dark clouds of doubt. Even now, you patiently await my return. Ah, I know you are waiting. Thank you, Selinuntius. You trusted me, and trust between friends is life's greatest treasure. I cannot bear to think of it.

実を言うと私は最初すぐには彼女の言っていることがのみ込めなかった。しかし、前後の文を読んでみて彼女の考えがやっと理解できた。どういうことかと言うと、この段落ではメロスの心中の独白が「自分自身=I」「セリヌンティウス=You」として語られているのだが、そうであるならばこの「his」は確かに不自然に感じるのである。

Never did either of us harbor in his breast the dark clouds of doubt.

和訳：私たちのどちらも心の内に疑惑の暗雲を抱いたことは一度もなかった。

原文：いちどだって、暗い疑惑の雲を、お互い胸に宿したことは無かった。

「お互いの胸」のところが「in his breast」ではなくて「in each other's breast」あるいは「in our breasts」となっていればまだわかる気がするのだが、「his」だと第三者的な印象、つまりここだけが作者である太宰の視点からふたりを客観的にながめているような感じを与えるのである。この部分だけにいわゆる「描出語法」の人称変化が混在しているとも言えるので英訳者McCarthy氏の誤訳の可能性も否定できない。

〔ここで少し横道に逸れることをお許し願いたい。いま辞書で「his」の用法を調べているときに気づいたのであるが、この単語は「代名詞」に分類されている。念のためmyやyourなども調べてみたが同じである。もちろんこれは正確に言うと「人称代名詞の所有格」なのであるが、論理的に考える学習者ほど「どうしてhisは<彼の>という意味なのに名詞なのか」という素朴な疑問をもつかもされない。こんなところにも初学者がぶつかる文法用語の難しさがあるような気がする。〕

話を元にもどしてこの「hisに関する話」の結論を言うと、この授業では学習者が「フレーズ訳つきの英文」を何度も繰り返して音読しているうちに英文の意味も知らず知らずのうちに頭に入ってきて、いま述べたようなことにまで気づく学生が出てくるのである。このような知的発見は「水源地を教える丸暗記ゼロ」の授業でしか起きえないだろう。「語順」と「リズム」というマクロしか教えないにもかかわらず、否、それしか教えないがゆえにこのような「ミクロ」の矛盾にも気づく学生が出てくるということだ。

追記の最後にもうひとつだけ述べておく。授業アンケート（無記名）に書かれていたことなのだが、「英語の表現よみをする前にまず日本語でやってみるといいのではないか」という指摘があった。この意見を出したのはいま紹介した「hisの件」を質問した女子学生だと思われる。というのは彼女は授業レポートの中に「英文でどう読んでいいのかわからない時には日本語でも何回も読みました」と書いていたからである。

これまでの授業でもその日に読む該当の段落だけは日本語原文を指名して読ませていたのだが、それを全文でやったことは一度もなかった。このアイディアは次年度の授業計画に取り入れる価値があるように思える。なぜなら英語力は日本語力を超えては身につけることはできないからである。「母語力上限の法則」は「表現よみ」にも適用されるにちがいない。〔このアイディアはさっそく次年度のシラバスに採用した。（資料3）〕

なおこの「母語力上限の法則」は寺島隆吉氏が提唱する仮説で山田（2016：250）に詳しい解説が載っている。このことを最後に記して追記の締めくくりとする。（2018/3/12）

<引用文献>

- Allen, W. Stannard. 1954, 1965 (New ed.) *Living English Speech: stress and intonation practice for the foreign students*. London: Longman
- 新井紀子 (2019) 『AI vs. 教科書が読めない子どもたち』(東洋経済新報社・東京)
- 右遠俊郎 (1984) 『子どもの目おとなの目』(青木書店・東京)
- 樗垣実 (1961) 『日英比較語学研究』(大修館書店・東京)
- 大西忠治 (1986) 『国語おもしろ勉強法』(民衆社・東京)
- 國弘正雄 (1984) 『英語の話しかた (新版)』(サイマル出版会・東京)
- 齋藤孝 (2004) 『齋藤孝の音読破2 走れメロス』(小学館・東京)
- 塩沢康子 (2002) 『模擬オーラル・インタープリテーション―読解授業の一環として』『オーラルコミュニケーションの理論と実践』(三修社・東京)
- 寺島美紀子 (2009) 『Dramatic Readingの授業構築—AV教室・無線LANを利用した大学における英語授業事例』『情報学研究』(朝日大学情報教育研究センター年報) 第18巻1-37頁
- 寺島隆吉 (1989) 『英語にとって「授業」とは何か』(三友社出版・東京)
- 寺島隆吉 (1990) 『音声の授業と英音法』(三友社出版・東京)
- 寺島隆吉 (1997) 『チャップリン「表現よみ」への挑戦』(あすなろ社・岐阜)
- 寺島隆吉 (2000) 『英語にとって「文法」とは何か』(あすなろ社・岐阜)
- 寺島隆吉 (2002) 『英語にとって「評価」とは何か』(あすなろ社・岐阜)
- 寺島隆吉 (2007) 『英語教育原論』(明石書店・東京)
- 寺島隆吉 (2009b) 『英語教育が亡びるとき』(明石書店・東京)
- 寺島隆吉 (2014) 「深い思考奪い、創造の芽摘む」朝日新聞インタビュー「争論：大学生は英語で学べ？」(2014/07/03)
- 寺島隆吉 (2015) 「英語の学力低下は誰がもたらしたか(上・下)」長周新聞 (2015/4/13&4/15)
- 寺島隆吉・寺島美紀子 (2004) 『センとマルとセンで英語が好き！に変わる本』(中経出版・東京)
- 益川敏英 (2014) 「読む」1技能でも研究深めた」朝日新聞インタビュー「争論：何のための英語入試改革」(2014/11/26)
- 安岡章太郎 (1988) 『いたこの文体』『太宰治研究Ⅰその文学』奥野健男編 (筑摩書房・東京)

「走れメロス」でつくる暗記ゼロの英語学習

山田昇司 (2005) 『授業は発見だ』(あすなろ社・岐阜)

山田昇司 (2014a) 「映画『レ・ミゼラブル』の授業デザイン」(口頭発表原稿) 中部地区英語教育学会・山梨大学 2014/6/24

山田昇司 (2014b) 『英語教育が甦るとき—寺島メソッド授業革命』(明石書店・東京)

山田昇司 (2016、監修・寺島隆吉) 『寺島メソッド英語アクティブ・ラーニング』(明石書店・東京)

<参考URL>

寺島隆吉 (2009a) 「日本の英語教育が目指すべき『英語力』とは何か」(第39回中部地区英語教育学会・静岡大会「シンポジウム」発表要旨)

<http://www42.tok2.com/home/ieas/symposiumshizuoka090702.pdf>

文部科学省「平成26年度英語力調査(高校3年生)結果の概要」

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/05/26/1358071_01_2.pdf

<添付資料>

- 1 「走れメロス」リズムよみプリント No.1 (2017年度 三訂版)
- 2 「走れメロス」英作プリント No.5 (2017年度 三訂版)
- 3 2018年度シラバス「英語コミュニケーションⅡ(応用)」

<練習8> 英語を正しく並べ換え、さらに英文にも記号をつけなさい。

- 1 [悪魔の] あのささやきは 単なる夢 であった。
of demons That whispering just a dream was

- 2 その悪夢は [おまえの心から] 消してしまえ。
the bad dream from your heart Banish

- 3 人は そんな夢を みるものだ、[体が 疲れて いる] ときには
Men such dreams will have the flesh weary is when

- 4 おまえは [本当の勇気をもった] 男 だ。
You of true valor a man are

- 5 私は [正義の男としての] 死に方を することができる。
I of a righteous man the death can die

- 6 私は [生まれてから] 正直な男 だ。
I in life an honest man have been

- 7 メロスは [道をふさいでいる] 人たちを 押しのけた。
Melos who crowded the road the people pushed aside

- 8 彼は [宴会に集まっていた] 酒盛りの人たちを 驚かせた。
He gathered for the feast a crowd of revelers startled

入学年度	2014～		ナンバリング		
科目名	英語コミュニケーションⅡ (応用)			English CommunicationⅡ (Advanced Course)	
開講学年	1	開講学期	後学期	必修/選択の別	選択
履修条件等	特にありません。				
担当教員	山田 昇司		オフィスアワー	火曜日2時限 木曜日昼休み	
授業の目的・概要	<ul style="list-style-type: none"> 英語コミュニケーションⅠ(基礎)の内容を発展させ、実際のコミュニケーション場面に求められる力を養います。 その力を養うために、この授業では太宰治「走れメロス」の英文を題材に使用します。 「表現よみ」には、以下に示す物語の後半部分を抜粋しました。疲労困憊のあまり倒れてまどろんでいたメロスが、泉の音に気づいて目覚め、ふたたび走り出す場面です。 「セリモンティウスよ、ゆるしてくれ。Forgive me, Selinuntius.」から「走れ、メロスRun, Melos!」まで 「英訳プリント」では、日本語から英語にするときの語順変換を学び、「話す力」の土台となる「書く力」を養います。 また「表現よみ」においては、リズムよみ練習をおとして「話す力」の音声の根幹である「強弱のリズム」を学ぶだけでなく、人前に立っても怖じけずに話す力、いわば「人間力」も鍛えることをめざします。 				
到達目標	<ul style="list-style-type: none"> 一定の長さの英文であっても「強弱のリズム」でよむことができる。 さらに、文に込められた書き手の意図を理解して音声化し、他者に伝えることができる。 日本語の意味を吟味して、それを英語的構造の日本語に読み替えることができる。 さらに、その日本語を英語の統語構造へ並べ換えることができる。 				
授業評価方法	<p>【筆記】</p> <p>視写 10%</p> <p>語順テスト(2種類) 40% *再挑戦可</p> <p>授業レポート 10%</p> <p>【実技】</p> <p>表現よみ(日本語) 10% *出場点+表現点</p> <p>表現よみ(英語)</p> <p>1回目 10%</p> <p>2回目 20%</p> <p>(但し、出場10%、表現10%)</p>				
教科書	最初の授業のときに、教材一式を配布します。				
参考書	<p>太宰治「走れ、メロス」新潮文庫、文春文庫、岩波文庫など</p> <p>太宰治、ラルフ・マッカーシー(訳)「走れ、メロスRun, Melos! and other stories」(講談社、1988)</p> <p>寺島隆吉(監修)、山田昇司(編著)『寺島メソッド 英語アクティブ・ラーニング』(明石書店、2016)</p>				
授業計画	<p>【筆記課題：英訳プリント】</p> <p>1 ストーリー展開(12枚) VO</p> <p>2 同上 後置</p> <p>3 同上 v+V</p> <p>4 同上 命令</p> <p>5 同上 接続詞</p> <p>6 語順テスト(1)</p> <p>7 タイトル考察(10枚) 主述</p> <p>8 同上 修飾</p> <p>9 同上 重文</p> <p>10 同上 複文</p> <p>11 同上 埋込文</p> <p>12 語順テスト(2)</p> <p>13 語順テスト(再試)</p> <p>14 語順テスト(再々試)</p> <p>15 授業レポート</p>	<p>【実技課題：音声】</p> <p>表現よみ(日本語8段落)</p> <p>発表</p> <p>リズムよみ(英語8段落)</p> <p>同上</p> <p>同上</p> <p>同上</p> <p>同上</p> <p>同上</p> <p>通しよみ</p> <p>個人よみ 他者評価</p> <p>個人よみ 教師みきわめ</p> <p>発表 第1回目 相互評価</p> <p>発表 第2回目 投票</p>	<p>音声課題の進行に合わせて英文を「リズムよみ」する練習をしてください。</p> <p>授業で新しくよんだ段落は指定用紙に日英フレーズ単位で「視写」を書いて復習します。</p> <p>「語順テスト」は何度でも挑戦できますので満点をめざしてがんばってください。一番良い点を記録として残します。この授業では、テストは力を「測る」ものであると同時に、力を「つける」ものと考えています。</p> <p>発表の「表現点」については、投票結果によって配点します。</p>	準備学習等	