

コミュニケーション論再考Ⅷ

——「批判的味読」に根ざす「声出し」実践——

中 村 義 実

はじめに

文部科学省は、2002年『『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想』、さらに2003年『『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』を発表した。これに伴い、「スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール事業の推進」や「英語教員の集中的研修の推進」等、巨額の予算措置と大規模な運営を要する施策が講じられ⁽¹⁾、今日、全国的規模でそれらの事業が実行に移されている。

拙稿「コミュニケーション論再考Ⅴ」(2004年)において、私は「英語が使える日本人」計画の内容を吟味し、その陥穽を指摘した⁽²⁾。端的に言って、その計画は「英語力を伸ばす教育」の側面に多大な関心が奪われ、「人間性を育む教育」の側面への配慮が軽視されている傾きがある。

「英語教育」という時に、私は上記の二つの側面を意識する。両者は対立するものではない。両者を相互補完的に融合させる営みこそが、学校英語教育の根本的な役割であり、語学教育を成功に導く鍵であると信じる。

文科省の意気込みとは裏腹に、今日、中学・高校の教育現場では、「英語が分からない」という学習者が量産されている構造があるようだ。大学で英語を教える一教員として、英語が痛々しいほどにできない学生の割合が増加しつつあることをひしひしと感じる。「学べない学生」にいかに向き合うかは、大学英語教員にとって、不可避、かつ眼前の課題になりつつある。

私は、拙稿「コミュニケーション論再考Ⅶ」(2006年)にて、勤務校で担当した「基礎英語」(2005年度前期)の授業記録をまとめ、「声出し」という指導がもたらした成果を論じた⁽³⁾。続いて担当した「英語Ⅰ」(2005年度後期)の授業においても、「声出し」実践を継続し、「再考Ⅶ」で考察した内容の妥当性を裏づけるデータを獲得した。

本稿では、それらの授業成果を明らかにしながら、「声出し」実践の意義を引き続き探る。「批判的味読」という概念を主軸にして、コミュニケーション学の視点からの考察も加え、「声出し」指導の意義を、より客観的、理論的に示すことを試みる。今日の英語教育システム、教育環境の実態を俯瞰

しながら、「学べない人間」をいかにして学びに誘うかの一案を提示したい。

1. 「階層格差」に向かう中等教育

2005年9月、「語学教育のあり方」をテーマにする大学教員セミナー⁽⁴⁾が開催された。「使える英語」を習得するために、大学英語教育界は何をなすべきか。その文脈に彩られた提言や現場実践の報告がセミナーの大勢を占める中で、笹田巖氏（東京学芸大学附属高校教諭）の「中学、高校における語学教育の現状」と題する講演は、ひときわ異彩を放つ内容であった。今日の中等学校における英語教育の惨状があからさまに描写され、会場の英語教育関係者の多くは、思わず息を呑んだに違いない。

笹田氏は、自身の20年以上に及ぶ教員生活において、公立の「底辺高校」、「中堅高校」、「進学校」に勤務し、さらに私立中高一貫校を経て、現在、「海外帰国生受け入れ専門高校」に在職中である。多様な現場体験を土台にして、氏は、日本社会に「グローバル大競争」が到来したことにより、「生徒間階層格差の鮮明化」が進行したとして、今日の中等英語教育の現状を独自の視点で切り取った。氏が提示した「3 階層ピラミッド」の内容をここに要約して示す。

「3 階層」の中央に位置するのが「受験にアップアップ」階層である。市場競争が激化する今日の日本社会において、「学歴ブランド」への執着は強まるばかりである。「学校世界」という狭い空間内で見出せる目標は、とりあえず名の通った大学に入ることぐらいになり、「点数」、「成績」、「偏差値」が彼らの学習目的の全てになる。氏は、この層が中高生のおよそ半数に及ぶのではないかと推察する。

底辺に横たわるのは、「諦めちゃった」階層である。彼らにとっての学歴競争は中学卒業までにほぼ終わる。「英語嫌い」克服の意欲を早々と喪失し、英語は卒業単位取得のための障害物に貶められる。学びの軌道から逸れた彼らの「学校世界」空間は、メディア、アカデミア、教育行政の人々が本当には知らない世界である。この層も、やはり中高生の半数近くに及ぶのではないかと氏はみる。

「3 階層」の頂点は、「スーパーエリート」階層である。この層は、富裕家庭出身者に限定される。「超高額教育投資」により、彼らは海外留学やイマージョンプログラム等の「非日常世界」の空間に浸りこもうとする。彼らは「英語が使える」環境を財力で獲得し、群を抜いた英語力の習得、ひいては、「勝ち組」チケットの獲得を目論む。

この「3 階層ピラミッド」は、グローバル化という社会環境の変化そのも

のが英語教育を歪めているという皮肉な現象を警告している点にその発想の卓抜さがある。市場競争原理の徹底は、「国際協調」から「国際競争力強化」への地殻変動を社会にもたらした。英語教育の理念もその社会変化の影響下において、「教育モデル」から「ビジネスモデル」へと急速に舵を切った、と笹田氏は分析する。

私は1990年前後、ちょうど日本経済がバブル期後半を迎えていた頃に、私立高校の英語教諭を6年間務めた経歴を持つ。この「3階層」に近い縮図が当時から強固に存在していた現実をありありと思い出すことができる。多様極まりない生徒たちを3つの型に当てはめるのはもちろん無理があり、単純化の謗りは免れない。しかしながら、笹田氏の分析は、今日の中等英語教育の実態、およびその問題点を、極めて本質的、象徴的に抉り出している。

2. 「底層」輩出の必然性

2005年12月開催の「慶應義塾大学英語教育シンポジウム」⁽⁵⁾にて、菅正隆氏（文部科学省初等中等教育局教育課程課教科調査官）が示したデータは、笹田氏の「3階層」分析の妥当性を一部裏づける内容であった。

菅氏は、国立教育政策研究所が中学生約5万人を対象として行った最新のアンケート結果を示した。英語・数学・国語の主要3教科において、「授業が分からない」と答えた生徒の割合を学年別に示すアンケートである。英語は、中1、中2、中3の順で、パーセントが20.5、26.2、28.3と変化する。それに対し、数学は、20.1、24.5、22.1、国語は、8.7、12.6、10.7という数字が示された。

ここに示されるように、英語の「授業が分からない」生徒の割合は、数学・国語両方の全学年の数値を上回っている。また、数学・国語は、中2から中3に移行する際にその割合が減少しているのに対し、英語は学年が進むとともに増加している。とりわけ留意すべきは、中3の約3割もが、英語の「授業が分からない」状態にあるという事実である。

菅氏は、引き続き、高校の「英語I」の教科書の実態についても明らかにした。教科書を「難しめ」、「中位」、「易しめ」の3系列に分類した場合、現在購入されているそれぞれの教科書の冊数は、左記の順に51万、41万、42万である。「進学校」が大学受験への対応を意識して、「難しめ」の教科書を選択するのは必然である。一方、「易しめ」の教科書は、菅氏によれば、「中学教科書より易しい」程度だという。英語教育関係者が肝に銘じておくべきことは、これだけ多数の高校生がそのレベルの教科書に甘んじているという現実であろう。これらの数値分布は、「上層」と「底層」の格差を拡大させ

る中等教育機関の英語教育構造を浮き彫りにする。

菅氏は、英語が「積み重ね方式」の教科であることに格差拡大の一因を見出す。学校の英語授業は、通常、文法事項の積み重ねを主体にしてなされていく。その文法事項は、「易」から「難」に並べられ、「難」の事項は「易」の事項の理解の上に成り立つ性質がある。それゆえに、例えば、be動詞や3人称単数の段階でつまずくと、その後の英語学習に計り知れない影響が及ぼされるということは十分に考えられる。

目を覆うばかりの学力低下現象が大学に展開される必然性もここにある。英語が大学の必修科目である限り、彼らも再度、大学で英語学習に取り組まざるを得ない。彼らの大半は、過去の積み重ねの遍歴をできれば破算にして、「聞く・話す」を軸とする「使える英語」路線に望みを託し、「諦めちゃった」階層からの離脱を夢見る。

しかしながら、その認識の甘さに気がつくまでにそう時間はかからない。「読む・書く」の能力が不十分なままで英語が「使える」ようになる、という発想は、大学生レベルの段階においては幻想であると断言してよい。

必然的に、大学の英語教育は彼らに対する「読む・書く」の授業を、いかにして組み立てるかの葛藤に直面する。何を読ませ、何を書かせるのか。そのためにどんな教材を使用するのか。中学英語の文法事項に立ち戻って、基礎の基礎から再度挑ませるべきか。その場合、彼らは、今度こそ積み重ねをしていくのだろうか。この後は、私の2005年度の授業実践の記録を順を追って示した上で、これらの問いに対する私なりの考察を行っていく。

3. 「積み重ね方式」の限界

2005年度前期に担当した「基礎英語」は、入学時のプレースメントテストにて、リメディアルが必要と判断された新入生14名、ならびに再履修の2年生1名を対象とする計15名のクラスであった。90分授業を週2回、合計23回のクラスが行われた。「再考Ⅶ」には、リメディアル・クラスを初めて担当した私の葛藤と模索の記録が織り込まれている。

「再考Ⅶ」にも記したとおり、「基礎英語」を開始した時点において、私は「認知学習理論」への抜きがたいこだわりを抱いており、文法を基礎の基礎から教えることの必要を当然視していた⁽⁶⁾。実際に、授業では学期の中盤から、中学生レベルの文法事項を毎回の授業で教える試みを続けた。扱った範囲は、一般動詞、Be動詞、There is構文、進行形、感嘆文、助動詞、比較級、受動態、現在完了である。テキスト⁽⁷⁾を使用し、單元ごとの解説と小テストを行い、前期末テストでは、総合的な復習問題を課した。この分

野の実践を「基礎文法」と称しておく。

「基礎文法」の事の成り行きは、すでに「再考Ⅶ」の「基礎文法への再挑戦」の項で詳細を記した⁽⁸⁾。結論を言えば、文法を体系的に学び直すことにより彼らの英語力を鍛え直すという私の目論見は大きく外れた。後に述べる「声出し」実践の効果を相対的に明らかにするために、「基礎文法」の結果の一部を、今一度、ここに示しておくことに意義があるものとする。

ここでは、「基礎英語」期末テストの一部に和文英訳問題として課した全15文それぞれの採点結果を示す。括弧内に○・△・×の順でその人数を示す。○は完全な正答、△は少数のミスによる誤答、×はその他の誤答（無解答を含む）である。

	○	△	×
1. これはテーブルですか。	(8	・ 2	・ 5)
2. あの男の人は誰ですか。	(9	・ 2	・ 4)
3. 彼は腕時計を持っていません。	(2	・ 2	・ 11)
4. 母は野球が好きです。	(9	・ 5	・ 1)
5. これらは父の本です。	(5	・ 6	・ 4)
6. 私たちは学生です。	(8	・ 7	・ 0)
7. 家へ帰りましょう。	(9	・ 2	・ 4)
8. あなたはピアノをひけますか。	(6	・ 8	・ 1)
9. 机の上に2匹の猫がいます。	(4	・ 4	・ 7)
10. 私は今テレビを見ています。	(7	・ 5	・ 3)
11. 彼女は昨日歩いて学校に行った。	(3	・ 6	・ 6)
12. 彼はその時泳いでいた。	(4	・ 6	・ 5)
13. 東京は日本で一番大きい都市です。	(6	・ 4	・ 5)
14. 彼女は何かかわいいのだろう。	(4	・ 1	・ 10)
15. あなたは出て行ってよろしい。	(3	・ 2	・ 10)

確認しておくが、全ての出題文は、使用テキストに例文として提示されており、授業においても解説済みであった。しかも、彼らのテスト勉強を促進するために、テキストで取り扱った200余りの例文を30余りに絞りこみ、それらを記憶しておけば試験対策は十分であるとして、受講生側の負担を大幅に軽減してあった。

その結果がここに示された数字である。これらが中学生レベルの問題であることは自明であるが、正解率がかろうじて5割以上に達した問題が、わず

かに 5 題（1・2・4・6・7）である。また 7 題（3・5・9・11・12・14・15）については、正解率が 3 分の 1 以下であった。

この結果のみを示せば、私の文法の教え方に問題があった、との指摘を受けてもおかしくない。また、相当数の受講生の英語力が絶望的であるとの烙印を押されても仕方がない。教え方に問題があったか否かは証明のしようがないが、その同じ受講生が、同日の期末テストで受けた「声出し」分野の結果を次項に示すことにより、「積み重ね方式」の限界がはっきりと見えてくる。

4. 「声出し筆記」と「基礎文法」の落差

「声出し」は、近江誠氏（南山短期大学教授）が提示する「オーラル・コミュニケーション」の理論と実践⁽⁹⁾を土台にしている。「基礎英語」における「声出し」実践を、どのような契機で私が開始するに至ったか、また、学期を通して「声出し」実践がどのように発展したか、そしてその具体的効果については、「再考Ⅶ」の全体にわたって記述した。

「声出し」とは何か。簡略に説明すると、ある一定量のストーリーを、繰り返し声を出して読むことにより、丸ごと頭に記憶させていく学習法である。このプロセスが単なる「丸暗記」とは異なる点にご留意いただきたいが、その違いについては次項に論じることにする。

「声出し」授業のプロセスの概要を記す。まず、ストーリー各文の意味内容、単語の発音、文法等を受講生に丁寧に解説する。その後、受講生は各自音読練習を経て暗唱に入る。その際に、私は教室をまわり、個々に「声出し」練習の手助けを行う。その後、準備の整った受講生から順にストーリー全体の暗唱テストを課す。テストが不首尾に終わった受講生は、時間の許す限り何度でも挑戦させる。暗唱テストを終了した段階で、日を改めて、ストーリー全文を筆記させるテストを課す（以後、「声出し筆記」と称する）。受講生は暗唱、「声出し筆記」とともに、各文の最初の単語のみを記したプリントを頼りに両テストに臨む。

前期末テストで課したのは「声出し筆記」の問題である。授業で使用したストーリーのうちの 2 つを限定し、あらかじめ、どちらか一方を選択し覚えておくように指示した。各文の最初の単語はこの時もあらかじめ示しておいた。

以下は、2 つのストーリー（"The Noise"⁽¹⁰⁾ / "The Chase"⁽¹¹⁾）の全文とその採点結果である。前項の「基礎文法」テストと同様の基準で、各文の採点結果を、○・△・×の人数で示す。白紙答案が 3 枚あり、その分は統計か

ら除いてある。

① "The Noise" (選択者 6 名)

	○	△	×
1. Max was spending the night with Jason.	(6	・ 0	・ 0)
2. He closed his eyes, but he couldn't sleep.	(5	・ 1	・ 0)
3. A strange noise kept him awake.	(5	・ 1	・ 0)
4. Was it a garbage truck?	(6	・ 0	・ 0)
5. No, a garbage truck wouldn't come at night.	(5	・ 1	・ 0)
6. Was it a vacuum cleaner?	(6	・ 0	・ 0)
7. Who would run a vacuum cleaner at night?	(6	・ 0	・ 0)
8. Was it a lawn mower?	(6	・ 0	・ 0)
9. No, no one used a lawn mower at night.	(6	・ 0	・ 0)
10. What is it?	(6	・ 0	・ 0)
11. Max got out of bed.	(6	・ 0	・ 0)
12. He slowly opened the door.	(6	・ 0	・ 0)
13. He turned on the light.	(6	・ 0	・ 0)
14. He saw Jason's dog sleeping in the hall.	(5	・ 1	・ 0)
15. The dog was snoring.	(6	・ 0	・ 0)
16. Now Max knew what the noise was.	(4	・ 2	・ 0)
17. Now Max could sleep, too.	(6	・ 0	・ 0)

② "The Chase" (選択者 6 名)

	○	△	×
1. Tim and Dad went to the beach.	(5	・ 1	・ 0)
2. They spread out a blanket and opened a big umbrella.	(3	・ 2	・ 1)
3. "I can't wait to play with my new ball," Tim said.	(4	・ 1	・ 1)
4. Suddenly the wind blew the ball across the beach.	(5	・ 0	・ 1)
5. Tim chased it.	(3	・ 2	・ 1)
6. He ran around a castle.	(4	・ 1	・ 1)
7. He ducked under a volleyball net.	(5	・ 0	・ 1)
8. He dodged a Frisbee.	(4	・ 1	・ 1)
9. He hopped over a crab.	(5	・ 0	・ 1)
10. He skipped over a sea star.	(4	・ 1	・ 1)
11. He splashed into the water and caught his ball.	(3	・ 2	・ 1)
12. Then he headed back to Dad.	(3	・ 1	・ 2)
13. "Are you OK?" asked Dad.	(5	・ 1	・ 0)

14. "Yes," said Tim. (4・2・0)
 15. "But you can play with my ball now. (3・1・2)
 16. I'm tired!" (4・1・1)

いずれも決して短くはないストーリーであるが、以上のように、"The Noise"選択の6名は完璧とみなしてよい出来であった。また、"The Chase"選択の6名も、大半が頑張りを見せたと評価できる⁽¹²⁾。

さて、この「声出し筆記」の結果と前項に示した「基礎文法」の結果を比較してみよう。違いは一目瞭然である。「基礎文法」と「声出し」ストーリーの難易度を文レベルで比較してみると、「声出し」のほうが易しいとは決して言えない。単語レベルにおいては、明らかに、「声出し」素材のほうが上である。しかも、「声出し筆記」は和訳の助けを一切借りずに頭の中の記憶だけで解答がこなされた。にもかかわらず、両者には雲泥の差が現れたのである。

「基礎文法」の指導を意識的に手抜きしたり、「声出し」を必要以上にしごいたのではないかと、との疑問が寄せられるかもしれない。「再考Ⅶ」にも記したが、「声出し」実践は私にとって初めての試みであり、「基礎英語」では、学期を通して、半信半疑のまま指導法を模索していた状況にあった。励ましは頻繁に行ったが、無理強いは一切しなかった。「認知学習理論」への信頼を抜きがたく抱いていた私は、むしろ「基礎文法」の指導に自然と力がこもった。結果にこのような大差が生じることを私自身、全く予想していなかった。

たかだか1学期間の記録であり、たまたま生じた結果に過ぎないのではないかと、との疑問も生じよう。これについては、次項に、2005年度後期に受け持った「英語Ⅰ」の授業実践記録を累加することにより、改めて、「声出し」の有効性を確認したい。

5. 続「声出し」実践の成果

私は、2005年度前期の「基礎英語」に続いて、2005年度後期に「英語Ⅰ」の授業を担当した。「基礎英語」受講生15名のうちの同科目の単位を取得した13名全員、および、前期「英語Ⅰ」の単位を落とした学生を主とする再履修者9名の計22名からなるクラスである。怠け癖が予想される再履修者の存在やクラス人数が増えた分、環境はより厳しくなることが予想できた。「声出し」実践が果たしてどの程度通用するかへの不安を抱えたままのスタートであった。

表 1 各テストの評価結果

授業名	基礎英語(2005年度前期)			英語 I (2005年度後期)						
テスト名	前期末テスト			小テスト				後期末テスト		
分野	基礎文法		声出し 筆記	声出し筆記				声出し 筆記	共通テキスト (読解問題)	
実施日	7 /21			10/18	11/10	11/22	1 /13	1 /31		
備考	30点満点 (平均点15.4点)		(註10) (註11)	(註14)	(註15)	(註16)	(註17)	(註17)	50点満点 (平均点26.0点)	
(学生a)	4	D	D	(前期単位未修得のため未履修)						
学生b	6	D	A ⁺	B	B	A	C	A ⁺	13	C
学生c	13	C	B	A ⁺	A ⁺	A ⁺	A ⁺	A	32	B
学生d	12	C	A ⁺	A ⁺	A ⁺	A	A ⁺	A	30	B
学生e	22	A	A	C	A	C	C	A ⁺	16	C
学生f	18	B	A	A	A	B	B	A	30	B
学生g	27	A ⁺	A ⁺	B	A ⁺	A	A ⁺	A ⁺	39	A
学生h	17	B	D	欠	C	D	A ⁺	A ⁺	34	B
(学生i)	14	C	D	(前期単位未修得のため未履修)						
学生j	11	C	A ⁺	A ⁺	A ⁺	A ⁺	A ⁺	A ⁺	40	A
学生k	19	B	B	欠	A	C	B	B	25	B
学生l	26	A ⁺	A ⁺	A ⁺	A ⁺	A ⁺	A ⁺	A ⁺	40	A
学生m	23	A	A ⁺	A ⁺	A ⁺	A ⁺	A	A	38	A
学生n	18	B	A	A ⁺	A ⁺	A ⁺	A	A ⁺	25	B
学生o	2	D	C	C	C	B	C	B	12	C
学生p				C	欠	D	C	D	6	D
学生q				C	A	C	C	A	18	C
学生r				A	A	A	A	A	8	D
学生s				C	A	B	欠	D	19	C
学生t				A ⁺	A ⁺	A ⁺	A	A ⁺	39	A
学生u				B	B	B	C	C	23	C
学生v				A ⁺	A	A ⁺	欠	A ⁺	39	A
学生w				C	B	B	B	A	19	C
学生x				欠	欠	欠	A	B	28	B

評価基準 声出し筆記：A⁺正答率（ほぼ）100％／A80％以上／B50％以上／C50％以下／D（ほぼ）0％
 基礎文法・共通テキスト：点数に応じてA⁺・A・B・C・Dの5段階評価に類別

ちなみに、「英語 I」は 2 クラス開講のため、もう一方のクラスと共通で使用する読解用のテキスト⁽¹³⁾があり、そのテキストと「声出し」教材をほぼ半々の時間に配分して授業を進めた。「声出し」素材は、2～3 週間に 1 本の割合で、計 4 本のストーリー ("A Letter to Grandma"⁽¹⁴⁾/"Perfect Timing"⁽¹⁵⁾/"Anjali's Kite"⁽¹⁶⁾/"Bunny Hunt"⁽¹⁷⁾) をこなした。ストーリーの分量、難易度は、前期末テスト問題として先に示した 2 つとほぼ同様である。

「声出し」実践がいかなる定着をみたかを客観的に示すため、全受講生の諸テストの結果一覧を表1に公表する。前期「基礎英語」受講者については、前期末テストの記録も記しておく。学生 a ～学生 o の記号は、「再考Ⅶ」に示した「基礎英語」授業の諸テスト結果一覧と同一人物を指す⁽¹⁸⁾。学生 p ～学生 x は、新たに加わった「英語Ⅰ」再履修の 9 名である。参考までに受講者全員の後期末テスト「共通テキスト」分野（読解問題）の結果も示しておく。

「英語Ⅰ」の記録でまず注目に値するのは、全ての回の「声出し筆記」（計 5 回）に A 以上の評価をコンスタントに得た受講生が 22 名中 10 名（学生 c・d・g・j・l・m・n・r・t・v）と半数近くに及んだことである。彼らは、「声出し」の勘所をほぼ心得ていたとみなして差し支えない。

「声出し」の定着を示す最も顕著な数字は、後期末テストの「声出し筆記」に表れている。「基礎英語」から継続の 13 名中の 11 名が、また、「英語Ⅰ」から加わった 9 名中の 5 名が、A 以上の評価を得た。すなわち、22 名中 16 名と実に 7 割以上の受講生が一定の客観的な成果を示すに至ったのである。

後期末テストに課した「声出し筆記」は、「Bunny Hunt」と題する次のストーリーである。ちなみに、ストーリーに登場する Leslie は女の子、Polly はぬいぐるみ、Sam は飼い犬で、素材には豊富な挿絵がついている⁽¹⁹⁾。

Leslie was ready for bed. She had brushed her teeth and put on her pajamas. But she could not find Polly. Leslie could not sleep without Polly. Leslie looked under her bed and in her toy box. "Have you seen Polly?" asked Sam. Sam led Leslie to his pillow. "It's Polly," said Leslie. But when she picked up Polly, Sam barked. "Sam needs an animal to sleep with," said Leslie. Leslie dug in her toy box. She found a cat. She put the cat on Sam's pillow. Sam lay down and went to sleep. Leslie hugged Polly. "Now I can go to sleep, too," said Leslie.

このストーリーは、「英語Ⅰ」の授業で扱った最終の「声出し」素材であり、受講生の記憶が新しく取り組みやすかったことは事実である。ただし、今回の期末テストでは新たなハードルを追加した。各文の最初の単語をあらかじめ答案に示しておく、というそれまでに常に行ってきた手助けを、今回の期末テストでは取り払うと予告した。受講生は完全な白紙に全文を書き記す、というより難易度の高いスタイルに挑んだ。

"Bunny Hunt"は、過去完了、助動詞過去形、不定詞、不規則変化動詞等の

文法事項を含む文が散りばめられた16文から成るストーリーである。英語が得意な学生であれ、全文を暗唱、さらには筆記するためにはそれ相応の時間と労力を要するであろう。リメディアルからスタートした受講生の大半が、それをやってのけたことの意義は小さくない。

私は、「再考Ⅶ」で、「文法能力の観点のみで測ることのできない『ことば』を受容する力、表出する力が潜在的に存在する」⁽²⁰⁾ という仮説を述べたが、その仮説は、「英語Ⅰ」の実践を通してほぼ裏づけられた。学生 b・c・d・j の前期末テストの「基礎文法」の成績を相対比較することによりそれが明らかになる。学生 q・r・w も、後期末テストの「共通テキスト」の成績との相対比較において、「声出し」の効果が確認できる。

「声出し」実践には、粘り強い指導と暖かい眼差しの必要があったことも附言しておく。「声出し」の効果を皆が初めから信用するわけではない。受講生は実際に真剣に取り組むことにより徐々にその効果を実感していく。授業においては、どうしても「声出し」に集中できない受講生がいる。彼らに対しては、押しつけずに、ゆっくりと見守る、時としてカウンセリングを行うという方法が功を奏した。

例えば、学生 o は、前期から熱心さは感じられたものの常にテスト結果がかなり低位であった。「声出し」練習を注意深く指導する過程で、ごく基本的な英単語さえも発音できない、それ故にスペリングも記憶できないという問題を抱えていることを発見した。私は、ストーリーの単語全てにカタカナをふる手助けをして、単語のスペリングを一時的に忘れて、カタカナでストーリーを覚えるよう指導した。その結果、ストーリーの暗唱をやり遂げ、一部小テストと期末テストの成績向上を成し得たのである。

また、学生 h は、前期末テストの「声出し筆記」を白紙で提出し、後期に入っても授業への意欲は見せず、成績不振が続いた。「基礎文法」テストの結果から、英語力が決して低くないことを確認していた私は、カウンセリングを通して彼女のパーソナルな問題の相談に当たった。複雑な家庭の問題を抱えていることが分かり、他者からも協力を得るなどして事態の改善に助力した。それがきっかけとなり、後期の終盤にようやく目覚め、期末テストでは好成績を修めた。

もちろん、学生 o や学生 h のように指導が即、結果に結びつくケースはむしろ稀であろう。ここで留意しておきたいことは、心の悩みを抱えて勉強が手につかない学生や、文字記憶に極端な限界がある学生が教室内に存在するという事実への配慮である。学生の実態を把握しないままのやみくもな押しつけは逆効果をもたらす可能性がある。

学生 p は、学生 o と同様の悩みを抱えており、表 1 を見る限りでは「声出し」の成果は最後まで出なかったように見える。しかし、授業において、いくつかのストーリーを口頭で暗唱する段階までに到達していた。彼なりに頑張ってくれたと私は評価している。

総合的に見て、2005年度 1 年間の「声出し」実践は、当初私が予想したレベルをはるかに凌ぐ成果を生み出したと判断している。従来の「積み重ね方式」の指導がなされていた場合、彼らの多数に「学べない人間」のレッテルが貼られていたとしても不思議はない。彼らが学びにエネルギーを注いだ、という事実を私は尊重したい。彼らにそのような学びを可能にしたものは何か、を次項にて考察する。

6. 「批判的味読」に根ざす「声出し」

NHKテレビで現在放映中の「プロフェッショナル・仕事の流儀」という番組で、先日、ある大手予備校の人気英語講師として有名な竹岡広信氏に取り上げられた⁽²¹⁾。彼の境涯を切り開くきっかけになった体験談に私は興味深く耳を傾けた。

氏が、英語指導に悪戦苦闘していた頃の話である。酒場やパチンコ屋で時間をつぶす最中、たまたま、ある常連の客が競馬について語り始めるのを耳にする。競馬のことを語る彼の雄弁さや博識に圧倒され、氏は言葉に対する洞察の機会を得た。興味を持てば、人は進んで勉強し言葉を自分のものにしていく。誰もが一生懸命生きながら、この人物のように何かを伝えようとしている。その手段が人間の言葉なのだ、と。

その時、ふと彼は我に返った。自分が教えている入試の英語も人間の言葉である。そうである限りは、その文章にも何かを伝えたいという気持ちがこもっているはずだ。彼は、「受験英語」が決して、問題を解くためのクイズではないことに気がついた。「言葉にもっと素直に耳を傾けてみよう」。彼のそんな思いが、受験テクニックではない、言葉としての英語の面白さを伝えていく英語授業を生み出していったという。

一見、脈絡が無く聞こえようが、私の「声出し」実践を支えてきた信念も竹岡氏のその思いに通じるものがある。私は、英語を教える際に、オーセンティックな素材の選択を殊更に重んじる。「声出し」教材の出典は *Highlights for Children* というアメリカの児童雑誌である。この雑誌の生い立ちや理念については、「再考Ⅶ」で詳しく紹介した⁽²²⁾。

ストーリーを味わい深く読み、鑑賞しようとする読み方が、「声出し」の前提条件となる。端的に言えば、書いてある内容の解釈を深め、頭と体と心

に英文を染み込ませるための「手段」として、「声出し」は位置づけられる。これらの点については、「再考Ⅶ」で、近江氏の知見を引きながら詳述した⁽²³⁾ので、これ以上の重複は避ける。

この先は、近江氏が「味読」の発展形として提唱する「批判的味読」という読解法の解説を主軸にして論を進める。なお、「批判的味読」については、拙稿「再考Ⅰ」ならびに「再考Ⅲ」においても触れた⁽²⁴⁾が、今回は、「音声・身体感覚」という概念をキーワードにして、新しい視角を加えながら解説する。

「味読」は、読み手が作品内容の世界に自己を投入し、書き手、または書き手が託した登場人物と一体化しながら読むプロセスである。「批判的味読」は、それと同時に、読み手が作品内容の世界から抜け出し、自分と書き手とのコミュニケーションを外側から眺めるプロセスが加わる⁽²⁵⁾。

「批判的味読」に求められる要件は、内容を「語り」として捉え、聞いたり話したりする時に知覚しうる諸々の音声感覚、身体感覚を作動させることである。それにより、読み手は語り手との間に「理解しようとする対象に、解釈者自身の知的、情的、審美的、身体的なエネルギーを静かに通わす」深みのあるインターアクションを成立させる⁽²⁶⁾。

登場人物の思考や感情に自らの心情を移入することを自然と可能にするのが優れた素材と言えよう。そして、その心情の移入による共感や感動を通して、自分をそのような想像の世界に導いてくれた書き手の意図に関心が必然的に及んでいく。

Highlights for Children の書き手たちが「語り」の対象に想定しているのは児童である。それらを大人が読む場合、自らの内に潜む童心を呼び覚ます必要に迫られる。本稿で紹介した3種のストーリーは、一見、他愛なく映るが、いずれも童心を巧みに捉える話である。"The Noise"は、不気味な物音に眠れない少年の恐怖心を、"The Chase"は、海水浴で新しく買ったボールを一刻も早く使いたい少年のワクワク感を、"Bunny Hunt"は、悪さをしたペットへの愛情を忘れない少女の優しさを、書き手はそれぞれに巧みに描写している。流れるようにストーリーが進行し、いずれのストーリーにも最後に気の利いた落ちがあり、ストーリー全体が心地よく締めくくられる。豊かな挿絵の存在も「味読」をより効果的なものにする。

このようにして、ストーリーの内容と書き手の意図の関係を評価（批判）しつつ読むプロセスが、ストーリーへの心情移入と重なり合って読みが進行する。声を出して読むことにより、読み手の身体感覚が活性化され、書き手と読み手間に深いインターアクションが導かれる。ここに「声出し」の究極

の価値がある。

「声出し」実践に対する誤解として、私が最も恐れるのは、それが「丸暗記」教育に過ぎないと短絡視されることである。この項で注意深く論じてきたように、私が意図したところの「声出し」は、ひたすら繰り返し音読をすれば自然に文が覚えられる、という根性論まがいのものとは一線を画する。仮に根性論の考えに立つ音読指導を施した場合、「底層」の受講生たちは、早晚、音を上げて英語学習から退散することは想像に難くない。

根性も大切であるが、ともかくは、鑑賞的にストーリーを「味読」するプロセスが、「声出し」に向かう受講生の学びを継続的に支えたものであると信じる。大半の受講生が「批判的味読」を意識する余裕があったとは思えないが、「批判的味読」の端緒には、無意識的であれ、触れる瞬間があったに違いない。「再考Ⅶ」に、後期半ばにおける「声出し」に対する受講生の感想を記したが、「苦痛」を口にしていないコメントはなく、大方が「声出し」に積極的な支持を示していることも付け加えておく⁽²⁷⁾。

あくまでも仮説として述べておくが、身体感覚を働かせながら、書き手の深い意図をつかみとる瞬間に、言葉が脳裏に刻み込まれる度合いが深まる。そのプロセスを抜きにした記憶作業は、耐え難い労苦を伴うだろう。書き手の意図を無視して記憶する「丸暗記」と、書き手の意図を理解して記憶する「声出し」の結果の違いはそこに現れる。

ちなみに、竹岡氏の「言葉にもっと素直に耳を傾けてみよう」という思いを掘り下げていくと、究極的には「批判的味読」の発想に行き着くであろう。氏は、たまたま対面した人物との「語り」を通したコミュニケーションにおいて、心の疼きを覚えた。その身体感覚を、英語教育の世界において作動させようとしたに違いあるまい。それが入試の英語であれ、発信者の意図と心が備わる文を扱う限り、「批判的味読」の対象となる。

7. 結びに代えて

コミュニケーションとは、「ある状況のもとにおいて、メッセージの発信者と受信者との間に、言語あるいは非言語を使って展開される目的達成行為（ないしはその過程）である」と近江氏は定義づける⁽²⁶⁾。ここで言う「発信者」と「受信者」は、話し手と聞き手だけに限らず、もちろん書き手と読み手も含まれる。

コミュニケーションの中核は、「発信者」の意図することを「受信者」が意識しながら心を通わすところにある。その結果として次の段階で、「受信者」が「発信者」へと役割を転じる。両者の深いインターアクションはそこ

に生まれる。このようにして、「受信者」と「発信者」の両者に交わされる相互作用のプロセスこそがコミュニケーションの本質である。

冒頭で私は、「学べない人間」をいかに学びに誘うかという課題を提起した。「学べない人間」は、コミュニケーションの本質から疎外された状況において生み出されるものと考ええる。端的に言えば、中学、高校で実施されている英語教育に展開されているコミュニケーションは、それが「話す・聞く」であれ、「読む・書く」であれ、「受信者」と「発信者」の相互作用を著しく欠いている嫌いがある。

「3 階層」モデルを再び用いてその状況を描写してみよう。「受験にアップアップ」階層は、知的好奇心や論理的思考を抜きにした「丸暗記」学習に終始する。間に答えるスピードを競うことで、「批判的味読」の余地が奪われていく。文の「発信者」の意図が蔑ろにされ、むしろ、テスト作成者の意図に振り回される。その結果、英文は、頭に刻み込まれないままに短時間で雲散霧消する。

「諦めちゃった」階層には、彼らの知的レベルを冒流するようなテキストがあてがわれるのが常である。「発信者」の意図や目的から絶縁された奇文が続出する。「基礎文法」の実践で私自身が扱った英文はまさにその類であった。このような場合、教材そのものが「批判的味読」の実践を不能にする。無味乾燥な文章に向き合うことは、学習者の精神的エネルギーの衰退をもたらす弊害がある。

「スーパーエリート」階層は、地道な自学自習の習慣が阻害される可能性がある。経済的な豊かさが学力向上を保証するものではない。「批判的味読」の実践に必要なのは地道さと真剣さであり、最終的に問われるのは、文の「発信者」と内的対話をする自らの器の大きさである。言うまでもないが、テストの得点やいわゆる英会話能力は、人間の器までを保証する指標にはならない。

かくして、「学べない人間」があらゆる層にわたり産出される歪んだ構造が英語教育に巣食っている。笹田氏が指摘するように、この現象は社会全体の動静と分かちがたく結びついている。岡田敬司氏（京都大学教授）は、現代社会のコミュニケーション状況を次のように描写する。

社会的、経済的システムに組み込まれたコミュニケーションはますます複雑化し、増殖していくが、それは気持ちを伝えたり、分かち合ったりすることからますます遠くなっていく。これは社会の近代化の進行の中で、あらゆる領域で起こったことである。生産の場ばかり、教育—学習

の場しかりである。コミュニケーションは生産効率、学習効率を高めるための道具に貶められたのである⁽²⁹⁾。

「ビジネスモデル」は、大学現場全般にも確実に浸透している。「将来に有利」との名目で資格試験講座があらゆる分野で導入され、大学の生き残り策に直結していく。「英語が使える日本人」計画にも、外部機関による英語力テストの一層の活用を促す、との提案が含まれている。英語教育における「点数」の支配は、大学入試終了後も継続していく様相が濃厚に漂う。

こうした現状において、「英語が使える日本人」などという文科省が掲げる目標は、差し当たりはほぼ絵空事に過ぎないように映る。むしろ、「学べない人間」を学ばせるための方策を講じること、すなわち、「英語が学べる日本人」を育成することが先決ではないか。そのためには、「批判的味読」に根ざした「発信者」と「受信者」の相互作用のプロセスへの着眼が求められる。

岡田氏は、言葉には「客観的事柄の描写」と「気持ちの分かち合い」の二側面があるとし、上記の「社会の近代化の進行」において、前者だけが肥大し、後者が欠落していったとの説明を補足している。「心のなすわざへの感受性や物語の感受性」を「共鳴する身体」で受け止めることの必要を訴える⁽³⁰⁾。

今、学校英語教育に求められているのは、「気持ちの分かち合い」に配慮した新たな「教育モデル」を創出する視点ではあるまいか。学びを効率化、合理化する「ビジネスモデル」が皮肉にも「学べない人間」を多量に産出しているからくりを見抜く必要がある。「点数」の呪縛から逃れ、人間の心と心の響き合いのプロセスに活路を見出すことこそが、「学べない人間」を救済するための有効な道筋となるのではないだろうか。

「再考Ⅶ」、および本稿で示した「声出し」の成果は、短い期間の実践に基づくささやかな記録に過ぎない。無節操な「ビジネスモデル」に支配される英語教育、並びに大学教育全般の流れに僅かながらでもブレーキをかけることができたらと思い、敢えて執筆に踏み切った。実践を継続し、客観的な成果を今後も地道に積み上げていく必要を感じている。

註

- (1) 文部科学省『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画」2003年。
- (2) 拙稿「コミュニケーション論再考Ⅴー『自らを育てる学び』を導くアイデンティティ教育ー』『敬和学園大学研究紀要』第13号、2004年、108-113頁。
- (3) 拙稿「コミュニケーション論再考Ⅶー英語教育における『声出し』実践ー』『敬和

学園大学研究紀要』第13号、2006年。

- (4) 「第43回大学教員セミナー・語学教育のあり方〜グローバル化社会の中での大学教育を考える〜」大学セミナー・ハウス主催。2005年 9 月 3 日・4 日。
- (5) 「慶應義塾大学英語教育公開シンポジウム・英語教育が目指すべき道を求めてー英語教育政策を考えるー」慶應義塾大学21世紀CEO人文科学研究拠点「心の統合的研究センター」主催。2005年12月17日。
- (6) 「認知学習理論」については、拙稿「コミュニケーション論再考Ⅶ」、前掲書、95頁を参照。
- (7) 吉澤貞、平野町幸『大学生のための英語構文ビフォー&アフター』南雲堂、2005年。
- (8) 拙稿「コミュニケーション論再考Ⅶ」、前掲書、100-101頁。
- (9) 近江氏の「オーラル・インタープリテーション」については、近江誠『英語コミュニケーションの理論と実際ースピーチ学からの提言』研究社、1996年、ならびに、近江誠『間違いだらけの英語学習』小学館、2005年、106-129頁を参照。
- (10) Rebecca A Mathis, "The Noise," *Highlights for Children*, July 2005, p.18.
- (11) Joan Stevenson, "The Chase," *Highlights for Children*, June 2005, p.19.
- (12) 「基礎英語」受講生の個人別成績の詳細は、拙稿「コミュニケーション論再考Ⅶ」、前掲書、93頁、表 1 を参照。ちなみに同「表 1」下部にある「The Chase*/the Noise**」の記載は「The Chase**/the Noise*」の誤りで、この場を借りて、訂正しておく。
- (13) O Henry, "The Gift of the Magi and Other Stories," Person Education Limited., 2000 (Penguin Readers Level 1) .
- (14) Kathleen W. Deady, "A Letter to Grandma," *Highlights for Children*, October 2005, p.13.
- (15) Maribeth Boelts, "Perfect Timing," *Highlights for Children*, September 2003, p.25.
- (16) Vujaya Khisty Bodach, "Anjali's Kite," *Highlights for Children*, March 2005, p.24.
- (17) Claudia G. Remington, "Bunny Hunt," *Highlights for Children*, May 2002, p.35.
- (18) 拙稿「コミュニケーション論再考Ⅶ」、前掲書、93頁、表1を参照。
- (19) *Highlights for Children*の挿絵についての説明は、拙稿、前掲書、101-102頁を参照。
- (20) 拙稿、前掲書、103頁。
- (21) 「プロフェッショナル・仕事の流儀」NHKテレビ、2006年 3 月14日放映。竹岡氏は、インターネット『ウィキペディア』の情報によれば、駿台予備校英語科講師、洛南高等学校講師、竹岡塾主宰。
- (22) 拙稿、前掲書、95-97頁。
- (23) 拙稿、前掲書、104-106頁。
- (24) 拙稿「コミュニケーション論再考ー人間の顔をしたコミュニケーション教育に向けて」『敬和学園大学研究紀要』2000年、186-189頁、ならびに拙稿「コミュニケーション論再考Ⅲー「時事英語」 4 年間の授業実践を踏まえて」『敬和学園大学研究紀要』2002年、212-215頁を参照。
- (25) 近江誠『英語コミュニケーションの理論と実際ースピーチ学からの提言』研究社、1996年、53頁。
- (26) 近江、前掲書、52頁、55頁。

- (27) 拙稿「コミュニケーション論再考Ⅶ」、前掲書、107頁。
- (28) 近江、前掲書、39頁。
- (29) 岡田敬司『コミュニケーションと人間形成—かかわりの教育学Ⅱ』ミネルヴァ書房、1998年、254—255頁。
- (30) 岡田、前掲書、254—256頁。