

「作文・自己表現」再考(1)

寺田報告に即して

寺島隆吉

1 はじめに

記号研「夏の研究集会」では、作文・自己表現の指導について、岩井報告「その後の私の授業改革」、野澤報告「こうすれば自分の言いたいことが英訳できる」、寺田報告「ライティングの授業について」の三つの報告があったが、ここでは寺田報告に焦点をあてて記号研方式による作文・自己表現について再考してみたい。

何故なら、この報告を批判的に検討することによって、これまでの記号研における「作文・自己表現」指導のつまづきが明確になり、今後の見通しも出てくるように思われるからである。なお寺田報告「ライティング授業(その2)」も既に送られてきているので、それについてのコメントも加えていくことにする。(彼は毎回メールで実践報告を送ってくる度に、「辛口のコメントを」と書いてきている。)

なお寺田報告(その1)は、機関紙99年12月号の特集で、岩井報告、野澤報告と共に紹介されているので、ここでは再録しない。そこで、なるべく元の報告を参照しなくても良いように論を進めるつもりであるが、時間がある人は原文を参照しながら以下の小論を読んでいただければ幸いである。

(また以下の小論では動詞を で囲む作業がワープロでうまく出来ないので、その部分をゴシック&イタリックで表すことにする。)

2 教師がまず「和文の記号づけ」を

寺田報告の第2節「まずは日本語分析力をつける」では、「よってまずやらなくてはいけないのは日本語の分析力をつけさせることで、その時の指示は」として次の7項目が挙げられている。

「動詞に をつけなさい。」

「何個つきましたか。」

「 の数だけ英文が作れます。」

「文と文をくっつけるため、間に (連結詞) を挟みます。」

「 が3つなら、セン セン セン セン セン セン」の形の予想がつかます。

「日本語のまま、英語の語順に並べ替えなさい。」

「それぞれの動詞の主語を見つけなさい。無い場合は自分で付け加えなさい。」

しかし、この指示は決定的な間違いを犯している。というのは、かつて夏の研究集会で「ごんぎつね」のワークショップをやったとき、教師自身が日本語の「記号づけ」が出来なかったからである。日本人だからこそ、日本語の文法をよく知っていない、だから英文に「記号づけ」する方がはるかに易しい、このことを身をもって体験したはずである。

だとすれば、教師にすら出来ない作業をどうして生徒にさせることができるのか。しかも易しいはずの英文に対する「記号づけ」でさえ最初は教師が「記号づけ」したプリントを与えるのが記号研方式ではなかったか。だとすれば、英作文の場合、なおさら教師が「記号づけ」した和文をまず生徒に与えるべきだったのである。

最初に出された例文「校則は厳しいと思う」でも、初めから生徒に「記号づけ」させ、それを英語の語順に並べ替えさせるのではなく、[校則は厳しい]と思う]というように、まず教師が「記号づけ」したものを与えれば、「校則は思う厳しい」という語順・並べ替えになりようがない。なぜなら[校則は厳しい]で括弧が閉じられていることによって、「[校則は思う]厳しい」という並べ替えは選択肢から除外されてしまうからである。

[校則は厳しい]と思う]

(私)思う [校則は厳しい]

(私)思う [校則 厳しい]

またこのように「記号づけ」されたものを英語の語順に並べ替えさせることによって、しばしば主語が省略される日本語の特徴にも気づかせることが出来るわけである。このような日本語による並べ替えを通じて初めて英語の文法を自覚することにもなる。ところが従来の授業では英文法の知識を丸暗記させたり上記の英訳(ex. I think [that]the regulations of our school are very strict.)を丸暗記させたりしているから、いつまで経っても自力で英文を作れるようにならな

いのである。

逆に、「(私)思う [校則 厳しい]」まで来れば、あとは和英辞典で単語を調べるだけで英作文ができることになる。ただ全ての単語を和英辞典で調べさせると、それだけで膨大な時間がかかり、絶望感のため生徒が英作文を放棄することになり兼ねない。その時は英文和訳と同じように予め単語のヒントを与えておけばよいのである。また、それ以前に、上記のような並べ替えの基礎訓練を典型教材でしておくことが重要なのである。これは英文和訳のときに The Big Turnip, The House That Jack Built, There's A Hole などの基礎教材で訓練を積んでおくのと同じである。

3 和文の「英語穴埋め語順訳」からスタート

しかし、ここで考えておかなければならないことがもうひとつある。というのは寺田報告では生徒に対する指示として「日本語のまま、英語の語順に並べ替えなさい。」「それぞれの動詞の主語を見つけなさい。無い場合は自分で付け加えなさい。」を与えているのだが、この作業を出来る生徒は、もうかなり英文法が分かっている英語が出来る生徒なのである。

普通の生徒は「日本語のまま、英語の語順に並べ替えなさい。」がまず出来ないし、この作業が出来るためには、それ以前に「それぞれの動詞の主語を見つけなさい。無い場合は自分で付け加えなさい。」という作業が出来ていなければならない。つまり と は順序が逆なのである。つまり、次のように(1)から(4)を導き出すためには、それ以前に(2)(3)の作業が必要なのである。

- (1) [校則は厳しい]と思う
- (2) [校則は厳しい]と(私は)思う
- (3) (私は)思う [校則は厳しい]と
- (4) (私)思う [校則 厳しい]

もちろん(2)の代わりに、[(私は) [校則は厳しい]と思う]でも良いのだが、いずれにしても、このような作業を抜きに、いきなり英作文をさせようとするから、生徒にとって英作文は極めて困難な作業になり、結局その面倒を省くために解答の英文を丸暗記して終わることになるのである。逆に(1) (4)の手順を丁寧に辿らせることにより英語の語順・文法を自覚させることになるのである。

聴解訓練をいくら繰り返しても聴き取り能力は向上しない。むしろ「リズム読み」を徹底的に訓

練し、そのなかで「音の化学変化」にも習熟させる。このような音読訓練でこそ逆に聴解能力が確実に伸びていく。また「リズム読み」をするために何度も聴きながら英文にリズム記号をつける。このような音読訓練でこそ逆に聴解能力が確実に伸びていくのである。。これは既に記号研で試され済みのことだが、それと同じように、文法の力は文法の授業や読解の授業で伸びるのではなく作文の授業でこそ伸びるのである。

しかも、この文法力はいきなり英作文させることによって伸びるのではなく、日本語を英語の語順に並べ替える作業のなかで伸びていく。これが記号研の考え方なのである。何故なら既に何度も述べているように、この作業の中で生徒は日本語と英語の違いを徹底的に味わうことになるからである。この作業の中で鋭い生徒は、日本人と英語を母語とする人との根本的な発想の仕方の違い、ひいては生き方や社会構造の違いにも目を向けることになるかも知れない。

他方、日本語をいきなり英語にする作業に絶望感を感じていた生徒にとっても、この作業は有益である。なぜなら日本語を単に分解し並べ替える作業なら自分にも出来るかもしれないという希望を与えるし、先の(1) (4)が出来ない生徒には、あらかじめ(1) (4)を与えておいて、最後の穴埋め英訳だけをさせても良いのである。なぜなら、そのような生徒にとっても(1) (2)

(3) (4)を目で追うことによって「なるほど英語はこんな構造になっているのか!」「英作はこんなふうに考えれば良いのか!こんな手順で考えれば英作が出来るんだ!」という発見があるからである。

だから教師にとって必要なのは、このようなプリントをまず作ってみることである。そのなかで新しい発見も生まれてくる。たとえば、[校則は厳しい]と思う]という文を英訳するとき、[校則は厳しい]と(私は)思う]というように、単に(私は)を補うだけでは英訳としてはおかしいのではないかということも、この英訳プリントを作っているうちに見えてくる。というのは、よく考えてみると、[校則は厳しい]という場合、この「校則」は「校則一般」ではなく、「この作文を書いた生徒の学校」の「校則」だからである。だから「(私)思う [校則 厳しい]」に穴埋めしただけでは間違った英作になるのである。

実を言うと、私がこのことに気づいたのは、和

英辞典で「校則」を繰り、(4)(私)思う [校則 厳しい]に the school regulations をそのまま穴埋めして英訳を完成させようとして発見したことなのである。英訳を I think [that] the school regulations are very strict.としてみても初めて、これはおかしいと気づいたのである。もちろん鋭い人は(1) (2)とする段階で気づいたことかもしれないが、私の場合はそうではなかった。私が先に「教師にとって必要なのは、このようなプリントをまず作ってみることである。そのなかで新しい発見も生まれてくる。」と述べたのは、このような事情があったからである。

だとすれば先のプリントは次のように書き換えなければならないことになる。

- (1) [校則は厳しい]と思う
- (2) [[私の学校の]校則は厳しい]と (私は) 思う
- (3) (私は) 思う [[私の学校の]校則は厳しい]と
- (4) (私) 思う [校則[私の学校の] 厳しい]
- (5) (私) 思う [校則[の 私の学校] 厳しい]
- (6) I think [that] the regulations of our school are very strict.

こんな一見、単純な英訳でも、このような細かな手順を踏んで初めて学力の低い生徒にも英訳の仕方が分かるのである。だから既に何度も述べているように、教師がまず和文に「記号づけ」したプリントを生徒に与えなければならないのであり、最初は(5)の英単語を穴埋めしていくプリントからスタートしなければならないのである。問題はこのようなプリントを作る手間隙である。だからこそ、あらかじめ編集された基礎教材・典型教材で訓練を積んだ上で教科書に入るか、教科書を教師同士で分担して上記のような丁寧なプリントをつくる作業が求められるのである。

4 和文英訳と英文和訳の根本的違い

以上で和文英訳がいかに難しい作業であるかが少しは分かっていたかと思うが、視点を変え、英文和訳の場合と比較しながら、この問題をもう少し深く掘り下げてみたい。

英文和訳の場合、「記号づけ」された英文の下の空欄に単語の意味を穴埋めしただけで、普通の日本語力を持つ生徒なら、自動的に意味をとることができる。たとえば、[私 読む 本]と穴埋めされたものを「私は本を読む」という意味だと捉えたり和訳することは、そんなに難しいことではない。生徒が和訳できないのは「文の構造が難しい」と

いうよりも「単語の意味を知らないから」であることの方がはるかに多いのである。

ところが、和文英訳の場合は全く状況が違ってくる。次の(7)のように、[校則は厳しい]と思うという和文に「記号づけ」がされ、その下に「校則」「厳しい」「思う」の英訳が書き込まれていても、このままでは、これを英訳することは、学力の低い生徒には出来ないのである。

- (7) [校則は 厳しい]と 思う]
the school regulations strict think

しかし他方、「記号づけ」され、その下に単語英訳がつけられている上記の和文(7)を、日本語を学んでいるアメリカ人に見せた場合はどうであろうか。彼らは恐らく簡単に意味を取り英訳できるはずである。事実、私がカリフォルニア大学へイワード校で日本語を教えていたとき、絵本『風の谷のナウシカ』の和文に「記号づけ」して自主編成したテキストを学生たちは「これは分かりやすくて良い！」と大いに喜んでくれた。

これは、日本人の生徒が、「記号づけ」された下記の英文(8)とその穴埋め語順訳(8')から簡単に意味を取ることができ和訳ができるのと同じである。普通の日本語学力をもつ生徒なら誰でも、(8')を見れば、「私たちの学校の校則はとても厳しいと私は思う」という意味は頭に浮かぶはずである。しかし、これを日本語を学ぶアメリカ人に見せて和訳させたとしたら、どれだけの数のアメリカ人が正しい和訳を導き出せただろうか。

- (8) I think [the regulations [of our school] are very strict.]

- (8') 私 思う 規則 [私たちの学校の] ひどく厳しい

このように、日本人にとっては、英文を和訳するのと和文を英訳するのでは、難易度のレベルが全く違うのである。英文和訳は「記号づけ」と「穴埋め語順訳」があれば比較的簡単に出来るのに反して、たとえ「記号づけ」と「穴埋め語順訳」があっても、それだけでは和文英訳は出来ないのである。だからこそ、既に述べたように、あらかじめ編集された基礎教材・典型教材で訓練を積んだ上で教科書に入るか、教科書を教師同士で分担して前節で述べたような丁寧な英訳プリントをつ

くる作業が求められるのである。

ところが寺田報告の第3節「ひとコマの授業として」では「この日本語分析を必ず、教科書各レッスンの例文8個位を使って行う。またその他の英作文をやるときも、必ず動詞に をつけさせるようにしている。日本語を分析しないで作った英作文は必ず、滅茶苦茶な語順の英文になっているので面白い。」と書かれている。「日本語を分析しないで作った英作文は必ず、滅茶苦茶な語順の英文になっている。」のは当然としても、生徒にまず和文の「記号づけ」からスタートさせる実践は果たして巧くいっているのだろうか、という疑問が湧く。

5 和文の「括弧づけ」を欠かすな

このように思っていたところ、寺田報告「ライティング授業(その2)」が届いた。そこで以下、節を改め、この報告について検討してみる。

寺田報告「ライティング授業(その2)」では生徒にいきなり「記号づけ」させるのは止め、プリントを次のように作り変え、生徒にさせる作業も次のように変化させている。

<プリント>

1 段目 教科書の例文そのまま：例(9)

2 段目 英訳しやすい日本語へ書き換えたもの(使う構文がすぐ分かる日本語)：例(10)

3 段目 記号のみ(日本語の語句並べ替え用・指導書や教師の模範訳をたよりに)：例(11)

4 段目 記号のみ(英訳用・ただし前置詞はなるべくあらかじめ書いておきます。): 例(12)

<プリント例>

(9) ビルはちょうど今、ロンドンのホテルに着いたところ です。

(10) ビルはロンドンのホテルにちょうど **着いたところ**です。

(11) セン((ちょうど)) [[]]

(12) セン (*has just*) [at [in]]

<指示・作業>

この形式で8題分をB4版1枚に作ります。上記のようなプリントが出来たら、それを使って授業です。前半の4題は一斉授業で、3段目の日本語の並べ替えまで一緒にやり、時間を与えて英訳させます。黒板に4名に書かせて黒板上で添削します。後半の4題は3段目から生徒自身にやらせます。早い生徒は黒板で添削している時に、すでに後半の4題をやっていますが、時間を15分位にして全員に提出させ

ます。

これを見る限り、「ライティング授業(その1)」よりは前進していると言える。しかし、これで本当に生徒が分かるようになったのか、まだ不安である。というのは2段目の(10)で記号がつけられているのは、「ビル」の下線と動詞「着いたところ

です」の丸だけなのである。

(10) ビルはロンドンのホテルにちょうど **着いたところ**です。

(11) セン((ちょうど)) [[]]

ところが3段目(11)では、もう空欄になり、しかも括弧が2段目(10)では付けられていないにもかかわらず、(11)では括弧の空欄に日本語の穴埋めをしなければならない。

これでは学力の低い生徒は、この3段目(11)の時点で脱落せざるを得ないのではないか。しかし既に述べたように、(10)の時点で(10')のように括弧が付けられていれば、まだ脱落しなくてもすむ可能性がある。

(10') ビルは[ロンドンの[ホテルに]]ちょうど **着いたところ**です。

しかし私の経験では、(10')のようにしてあっても、これを(11)の空欄に正しく並べ替えることのできる生徒は、それほど多くはないのである。これを(11')のようにする生徒が必ずいるからである。

(11) _____((ちょうど)) [[]]

(11') ビルはちょうど **着いたところ**です[ロンドンの[ホテルに]]

もちろん寺田報告でも「自分の実践が全て巧くいっているわけではない」ことを認めている。彼はそれを次のように書いている。

「もちろん問題点もあります。それは生徒自身も気づき始めています。“英作文は2段目を3段目、3段目を4段目に変えるは難しくないけど、1段目を2段目に変えるのはすごく難しく自分ではできない。”ということです。まさにその通りで、日本語を見てどの構文を使うかを決めることが難しいのです。1段目を2段目に変えるということは、“日本語を自分の知っている単語と構文を使って英訳すること”につながります。これが出来れば英会話だってペラペラなはず。しか

し残念ながらその訓練方法をまだ私は知りません。現在の私の唯一の手だては『全ての文を単文で書き換えなさい。』という指導言だけです。しかし自己表現活動では可能でも、統一テスト下での文法項目にそったライティングの授業では、それを行う勇気が私にはまだありません。たとえそれが英作文指導の『水源地』だと知っていてもです。」

しかし私は、彼の実践の真の問題点はこのような点にあるのではなく別のところにあると思っています。以下、節を改めて、この点についてもう少し深く考えてみたい。

6 生徒は「単文の英作文」を出来るのか

寺田報告では、生徒が「英作文は2段目を3段目、3段目を4段目に変えるは難しくないけど、1段目を2段目に変えるのはすごく難しくて自分ではできない。」と言いつづけているらしい。

これに対して上記の寺田報告は「まさにその通りで、日本文を見てどの構文を使うかを決めることが難しいのです。1段目を2段目に変えるということは、“日本文を自分の知っている単語と構文を使って英訳すること”につながります。これが出来れば英会話だってペラペラなはずですよ。しかし残念ながらその訓練方法をまだ私は知りません。」と述べている。

確かに1段目を2段目に変えるのはすごく難しく、英語独特の言い方を知らないと出来ないとも言える。しかし後でファックスで送られてきた以下の例文を見る限り、1段目を2段目に変える作業に大きな変化が見られない。

(10)ビルはちょうど今、ロンドンのホテルに着いたところです。

(11) ビルはロンドンのホテルにちょうど 着いたところです。

(12) 彼のお母さんは街へ買い物に 出かけました。

(13) _____ ハンマル [_____]

(14) 私はこちらでひどい風邪を 引いてしまいました。

(15) _____ [_____]

(16) あなたは中国へ行ったことがありますか。

(17) あなたは今までに中国へ 行ったことがありますか。

ご覧の通り、1段目と2段目に大きな変化は見られない。それどころか(12)(14)では、1段目の和文に「記号づけ」をして2段目を省略し、いきなり3段目の作業(13)(15)に移らせているのである。したがって、必ずしも「1段目を2段目に変えるのはすごく難しい」わけではないのである。

(10)(11)にしても、「ちょうど今」を「ちょうど」に変えて「着いたところです」の前に置いてあるが、これも本質的な変化ではない。また、(16)

(17)も、「今までに」を(17)に挿入してあるが、あとで説明するように、これがなければ英訳できないわけではない。

では逆に生徒の言うように「2段目を3段目に変えるは難しくない」のか。必ずしも、そうは言えないことは、既に前節の(10)(11)の転換で見たとおりである。

(10)ビルはちょうど今、ロンドンのホテルに着いたところです。」

(11') ビルはちょうど 着いたところです[ロンドンの[ホテルに]]

同じことは(12)(13)でも言える。生徒はこの転換を簡単に出来たのであろうか。

(12) 彼のお母さんは街へ買い物に 出かけました。

(13) _____ ハンマル [_____]

上記の「マル」には「出かけました」を入れるとして、「ハンマル」には何を入れたら良いのであろうか。「買い物に」を「ハンマル」に入れて欲しかったのかも知れないが、生徒にとって「買い物」は名詞ではないのか。(13)とする前に、(12)のように「記号づけ」してあったとしても(13)とする生徒はいないのか。(13')は間違いで、(13'')が正しいのか。

(12') 彼のお母さんは [街へ][買い物に] 出かけました。

(13') 彼のお母さんは 出かけました [街へ][買い物に]

(13'') 彼のお母さんは 出かけました [買い物に][街へ]

このように考えると、「1段目 2段目はそんなに難しくはなく、逆に2段目 3段目はそんなに易しくない」とも言えるはずなのである。ところが、寺田報告では「これ(1段目 2段目の転

換)が出来れば英会話だってペラペラなはずです。しかし残念ながらその訓練方法をまだ私は知りません。現在の私の唯一の手だては『全ての文を単文で書き換えなさい。』という指導言だけです。しかし自己表現活動では可能でも、統一テスト下での文法項目にそったライティングの授業では、それを行う勇気が私にはまだありません。たとえそれが英作文指導の『水源地』だと知っていてもです。」の述べているのである。

易しい単文で自己表現できるように指導することは、記号研方式のセオリーであり、重要な指導言であることは間違いない。しかし既に見てきたように、生徒は果たして単文で自己表現できるのか。報告を読む限りでは、与えられた単文を英語にすることすらも本当は出来ていないのではないのか。これが寺田実践に対する私の根本的疑問であった。だからこそ初期の段階では次の手順が欠かせないと私は主張しているのである。

括弧も含めて、初めから和文に「記号づけ」をしておく。

「記号づけ」和文を英語の語順に転換したのも、あらかじめ提示して置く。

したがって、生徒の英訳作業は「英語の語順に転換された和文」の空欄に英語を穴埋めするだけにする。

つまり英文和訳「穴埋め語順訳」の逆作業をやらせるわけである。なぜなら、「着く(arrive)」「買い物に行く(go shopping)」「街(downtown)」「風邪をひく(catch a cold)」「ひどい風邪(heavy cold)」などのヒントなしでは英訳「穴埋め語順訳」すら出来ない生徒に、1段目 2段目 3段目 4段目の全ての作業をさせることは無理だからである。そんなことをするから生徒は絶望して英訳・自己表現を投げ出すのである。逆に、上記の

を眼で追いながら の作業から出発しても、生徒はこのような基礎作業を通じて英語の語順と発想法を身につけることが出来るのである。これが出来るようになったら次の段階に進めば良いのである。

7 「統一テスト」の下での指導は?

寺田報告(その2)では「現在の私の唯一の手だては『全ての文を単文で書き換えなさい。』という指導言だけです。しかし自己表現活動では可能でも、統一テスト下での文法項目にそったライティングの授業では、それを行う勇気が私にはまだ

ありません。たとえそれが英作文指導の『水源地』だと知っていてもです。」と述べられている。これを読むと、「生徒は単文で自己表現は出来るが、それでは統一テストで点数が取れない。だから記号研方式での作文指導ができない」と言っているように聞こえる。

しかし、この言には2つの問題があるように思われる。ひとつは先に述べたように果たして生徒は単文で自己表現ができるのかという問題であり、もうひとつは統一テストのために自己表現を教えているのかという問題である。前者は既に検討したので、次に後者の問題を検討してみたい。

確かに統一テストで点数が取れないと「おまえは何を指導しているのか」と批判されることは考えられる。しかしファックスで送られてきた例文のほとんどは単文である。その証拠に送られてきた例文の前半は下記の(10)(12)(14)(16)を見れば分かるように、いずれも単文である。

(10)ビルはちょうど今、ロンドンのホテルに着いたところです。

(12)彼のお母さんは街へ買い物に出かけました。

(14)私はこちらでひどい風邪を引いてしまいました。

(16)あなたは中国へ行ったことがありますか。

また後半の(18) - (20)も、(22)だけが複文での作文が要求されているだけで残りは単文で表現できる。要するに単文が書ければ統一テストでも十分に点数が取れるのである。しかも、(23')のようにすれば、(22)も絶対に単文で表現できないわけではない。

(18) 私の叔父はハワイに住んで5年になります。

(19) My uncle has lived in Hawaii for five years.

(19') My uncle started to live here in Hawaii five years ago.

(20) 私はブラウンさんとはもう10年以上の知り合いです。

(21) I have known Mr. Brown for more than ten years.

(21') I have kept an acquaintance with Mr. Brown more than ten years.

(21'') I got acquainted with Mr. Brown more than ten years ago.

(22) 私がこちらに来てからずっと良い天気です。

(23) It has been fine since I came here.

(23') I came here [one month ago.] It has been fine since then.

(24) 私は1時間も待っているのに彼はまだ来ません。

(25) I have been waiting for one hour, but he has not turned up yet.

(25') He does not appear although I waited for one hour.

しかし、よく考えてみると、そもそも最近の大学入試で、決まった構文を使わなければ点数を与えないという英作文問題というものには存在するのだろうか。英文和訳でも最近「下線部を和訳せよ」という問題がほとんど見られなくなって内容把握や要旨を問う問題になってきているのと同じように、英作文も自己表現・自由英作文が大きな流れになってきている。だとすれば、統一テストを余り気にせずに作文指導を行なう勇気をもってほしいものである。

なぜなら「決まった構文を使わなければ点数を与えない」というのが統一テストなら、そのような統一テストは受験という観点から見ても役に立たないからである。また統一テストが受験ではなく実際のコミュニケーションで役に立つ英語を目指しているのであれば、なおさら統一テストでの点数は気にする必要はないことになる。問題はむしろ、「決まった構文」「決まった文法項目」を使わなくても通じる英語を生徒が書けないということにあるのではないか。

たとえば、上記の例文は全て完了形の練習問題であるが、これらの例文を、完了形を使わずに正しく英訳できる生徒がいたら、それこそ逆に、賞賛に値するのではないか。「決まった構文」「決まった文法項目」を使えば簡単に済むのに、それとは違った仕方で表現することは、教師にとってすら必ずしも易しい課題ではない。ましてそのような「通じる英語」を書けるよう生徒に指導することは並大抵の仕事ではない。それは寺田報告「ライティング授業(その1)」で彼自身が出している質問からも明らかである。

8 書く力と読む力を結合させる

ところで寺田報告(その2)では「おわりに」で「英作の授業で教師が行えること」として次の3点を総括し、あとに解説を付けている。

<総括>

教科書の『感覚の理解』を取り除き、語順を定着させる。また自分の使える単語・構文を増やさせる。

中間教材を使い、自分の使える単語と構文を「認識」させる。

自己表現活動において、使える単語と構文を使って量を書かせる。

<解説>

においては「ヒントをたくさんつける」「4 stepをふんで考えさせる」ことによって「感覚での理解」は「意識」に転化できると思います。

においては今のところ誰にとっても共通の構文は「単文」だけだと思いますので「単文に分けなさい」が唯一の信頼できる指導言です。しかしこの時の「指導言」に何か良い「指示」がある気がしてなりません。というのは同じ事を同じレベルの生徒にやらせても、言い方一つで結果が大きく変わるみたいなのです。残念ながら自分でもまだその「呪文」に気が付かないのですが。

は と のまとめとしてやらせない限り、また「感覚での理解」を復権させてしまいそうです。英訳したい日本文を見て自分の知っている構文のどれを使うかが認識できるまで、あるいは英訳したい日本文を自分の使える構文に言い換えることが出来るまでは、生徒にとっての自己表現は「感覚の域」を出られないからです。

上記の、<総括>や<解説>に基本的な誤りがあるわけではない。しかし問題は「自分の使える単語・構文を増やさせる」と言っても、それをどうすれば良いかである。

その第一は典型基礎教材で英語の語順を定着させると同時に、文法教科書の練習問題を記号研方式のプリントに編集しなおし、構文を定着させることである。ただ、それが寺田報告にあるような4 stepで良いのかというのが私の最初の問題提起であった。

典型基礎教材としては既に The Big Turnip, There's A Hole, The House That Jack Builtなどが開発されているが、もっと他の教材で適当なものがないかが、いま問われているのである。また文法教科書の練習問題を記号研方式のプリントに編集しなおしたのものとして東京成徳高校で使われたもの(野澤・岩井作成)がある。

第二は典型中間教材で日本語を英語にしやすい単文に分解する手順を学ぶことである。その典型

中間教材の一例として私がアメリカの大学で日本語教育の教材として使った『風の谷のナウシカ』をかって提起したのであるが、これはまだ十分に英訳のための典型中間教材として練り上げられているとは言えない。それに代わるものとして『イソップ物語』(山田昇司案)や『地雷ではなく花を下さい』(岩井志ず子案)などが提案されているので、私がこの小論で提起してきた観点での追試が早急に求められているわけである。

第三に自己表現・自由英作文であるが、寺田報告(その2)の<総括>にあるように、「量」を書かせることが重要であるとしても、典型基礎教材や典型中間教材を抜きに自己表現に挑戦させても教師が疲労するだけに終わりがねない。なぜなら結局は教師が単文に変えてやるだけで生徒が自力で日本語を単文に変えて英作する方向に結びつかないからである。

また上記の<解説>では「英訳したい日本文を見て自分の知っている構文のどれを使うかが認識できるまで、あるいは英訳したい日本文を自分の使える構文に言い換えることが出来るまでは、生徒にとっての自己表現は“感覚の域”を出られない」と述べているが、これは英作文の典型基礎教材や典型中間教材をやるだけで達成できるわけでもない。なぜなら、英文を大量に読む中で単語を蓄積したり英語独特の表現方法を発見していく道筋もあるからである。

「構造読み」にしても、それが「読み」を深めるという視点だけでなく、「構造読み」を通じて文章の組み立てのうまさを学んだのであれば、自分が文章を書くときに、それを生かして使えるようにしなければならないし、逆に「構造読み」を通じて書き手の論理のゆがみを発見したのであれば、自分が文章を書くときに同じ過ちを犯さないようにしなければならないわけである。要するに、自己表現を作文教材だけで完結させていこうとすることそのものが問題なのである。「読み」と「書き」を統一的観点で指導することが求められているのである。

しかし、良く考えてみれば「構造読み」の訓練は英語の文章を読むことだけで鍛えられるわけではない。むしろ国語教育と手を携えてこそ本当の教育効果が上がるはずである。日本語で深く読むことを学んだ力は英語を深く読む力に必ずや転移するはずであるし、それは同時に日本語の書く力と英語の書く力に転化されるはずだからである。

それはまた同時に私が『英語にとって学力とは何か』第3章で書いたような日本語と英語の文章構造の違いを発見することにも繋がるはずである。またそのように指導することが英語教師の仕事だと思ふのである。

9 国語力の養成をどうするか

上で、英語力はそれだけで伸びるわけではなく、国語力の向上と併せて初めて真の効果が期待できると述べた。それには実はもうひとつの意味がある。というのは、普通の環境では英語力は国語力を超えることはありえず、英語力の上限は国語力によって規定されるからである。つまり国語力のある生徒の到達点は、国語力のない生徒の到達点よりも、可能性としては必ず高いはずなのである。もし、そうになっていないとすれば、教師の指導法あるいは生徒の学習法に、どこか間違いがあるはずなのである。

では生徒の日本語作文力を鍛えるために何をすればよいのかが問われるわけだが、その一番、簡便な方法は、授業を終えた後に、日本語でなるべく多く感想を書かせることである。これは単に日本語を鍛える訓練になるだけでなく教師が自分の授業を反省する良い機会にもなる。ただし一定の量(例えば原稿3枚以上)を書かせることが絶対に必要である。授業に対するアンケート程度の感想文では生徒の本音を引き出すことは出来ないし生徒の書く力を高めることに結びつかないからである。

もうひとつの方法は良い映像や音楽を紹介して感想を書かせる事である。この場合でも一定の量を書かせることが不可欠である。さもないと、ありきたりの感想でお茶を濁す生徒が必ず出てきて、日本語を鍛えることに結びつかないからである。この観点からすると、「コボちゃん英作文」は国語力を鍛えるのに良い教材かどうか若干疑問が残る。というのは4コマ漫画『コボちゃん』は素朴でユーモアがあり内容的に絶対悪いというわけではないが、授業の中でこれを与えても、彼らがこれによって大きく認識を揺さぶられ何かを深く考えさせられる教材にはならないと思われる。

授業を生徒が面白いと感じるのは、教師が冗談を言ったりギャグを入れたりすることにあるのではなく、何か今まで知らなかったことを発見したり、従来は当然と考えていた認識を大きく揺さぶられたりすることである。仮説実験授業が生徒に

強く支持されているのは、まさにこの理由による。確かに漫画『コボちゃん』という共通の題材を読んでその説明を書くので内容的に似通ったものになり、単文に転換させるときの指導や英訳の添削で頭を悩ませることも少なくなる利点はある。しかし、この教材が生徒に本当に支持されているのか不安がある。

もし生徒が「たいして面白くもない内容だけれど、教師がやれというからやる」と思っているのであれば、それは授業崩壊の種を密かに播いていることになるからである。「自己表現に取り組みせる前段階としては手軽な実践」という寺田報告の主張は認めるとしても、その手軽さが逆に生徒を遠ざけることもあり得るからである。もしその手軽さが「教師の負担にならない」という意味ならば、同じ記号研の会員である岩井先生の絵本『地雷ではなく花を下さい』の英訳はどうだろうか。これだと既に教材プリントが作られているのであるから、余り教師の負担にはならない。しかもこの教材の場合、生徒の認識を強く揺さぶる映像資料も教材ネットワークにあるから、なお好都合である。

せっかく記号研には蓄積された財産があるのだから、それを使ってみることから始めたらどうだろうか。「追試」とはそういうものである。先行研究・先行実践を追試し、そのプリントからどのような反応が生徒から得られたか。そのプリントのどこを改めるとさらに実践の前進が期待できるか。もし逆にその先行教材・先行実践を自分が「追試」したくないと考えたのであれば、それはなぜか。これらのことがきちんと書き込まれていれば、実践報告がされるたびに、記号研の実践研究は大きく前進するだろう。先行教材・先行実践の検討抜きには実践研究は前進しない。

この点では教科書の作文プリントも同じである。作文の教科書は文法・構文後を単位に編集されているのだから、どの教科書を使っても大差はないとも考えられる。だとすれば、既に野澤・岩井両先生によって記号研方式で編集しなおされた作文教科書プリントがあるのだから、それを使ってみるという方法もあるのではないか。もしこのプリントで教師の省エネができるとすれば、その分だけ自己表現・自由英作文へのルートが短縮でき、その分だけ実践研究の質も高くなるからである。

話しが「生徒の国語力をどう高めるか」から若干それてしまった。しかし実践報告をどう書くか

は、実践の質と深く関わると同時に、実は教師の国語力の問題でもある。教師が「書く力」を鍛え伸ばすことなくして生徒の書く力が伸びるはずはないからである。苦労しながら実践報告を書き、そのなかで書くことの苦しさと同時に書くことによる発見を知った教師だけが、真の意味で生徒に書くことを教えることが出来ると思うから

である。その意味で教師が年に一度は何かは焦点を当てて実践研究・実践報告を書いてみることは極めて大切なことである。それは自分の力を高めると同時に全国の実践研究を大きく前進させることに貢献するからである。

10 終わりに

以上で寺田報告の批判的検討を一旦は終える。この報告について「辛口のコメントを」という彼の要求に答えて多くの厳しいことを述べて来たが、英作文・自己表現について、このような検討の叩き台を提供してくれた寺田報告にまず感謝したい。このおかげで、これまで私の頭の中にもやもやとしていたものが、かなり整理できたような気がするからである。

なお、授業の進め方など論及しなければならない点はまだ多く残されているが、今回は作文教科書の複文を単文に転換する際に生じる幾つかの疑問に答えることに焦点を据えた。「授業の展開」「自己表現への発展」などについては、また機会を改めて論じたい。いずれにしても、この小論をもとに記号研の実践が少しでも前進することを願いつつ筆を措くことにする。