

チャップリン「独裁者・結びの演説」
— その教材作成をめぐるって考えたこと —

What I Did And Thought Before I Started The Lesson
of The Concluding Speech Of Charles Chaplin's *the Great Dictator*

山田昇司 (岐阜・朝日大学)

目次

本論の目的とその文体に関して

はじめに — 私が最初に描いた「音声主体」授業の素描

1. 全ての語彙を与えることの難しさ — また見つかった「単語ヒントなし」
 2. 接続詞の角括弧が中へ入った理由 — プロトタイプとしての「前置詞句」
 3. 「相互浸透」で見えてくるもの — 辞書の品詞分類、多義表示の「幹」
 4. 読解プリント締切が早い理由 — 英訳プリントで「学び」の交流・共有
 5. チャップリン思想の「水源地」 — 人はなぜ働くほど貧しくなるのか？
 6. 教材「独裁者」が生む危険性 — 米国が適用しメディアが繰り返す言葉
 7. 生の音声に合わせた「リズム記号」 — ゴールの「表現よみ」をめざして
 8. 早く弱く読まれる英文のリズム記号 — 聞こえてきた「リズム」の残像
 9. 「表現よみ」を成功させる指導の順番 — 「スピード」「切れ」そして「感情」
 10. 「表現よみ」にいざなう教師の指導言 — 厳しい要求、優しい励まし
 11. 学生を前に立たせるために — 出場点のボーナス加算、教師の説得的語り
 12. 眠らないように映画を観せる方法 — 視聴レポートで対話型の映像鑑賞
 13. 私が映画の前に語ったこと — チャップリンを身近に感じさせるために
 14. 「単語を覚えたい」という声への回答 — 選択課題としての「単語テスト」
 15. なぜ「独裁者」を選んだか — 学生レポートに微笑み、そして驚嘆する
 16. 障害者殺傷事件の衝撃 — 根深い「優生思想」を学生にどう語るのか
- おわりに — 「表現よみ」成功の鍵は「学びたいと思わせること」

NOTES

REFERENCES

URLS

本論の目的とその文体に関して

本論は教授者が授業を行うに先だってどのようにひとつの教材を準備しそれを研究したのかを克明に記録したものである。またそれを記録する過程でぶつかったいくつかの疑問点についても言語学的あるいは教育学的な観点から考察している。

一般にいわれる「学会」で発表される英語教育実践に関する論文は授業が終わった後でその結果を分析し論ずるものが大半であるので、本論のように授業の準備過程を記録しながら英語教育が抱える諸問題を論ずるものは数少ない。筆者がこのような内容の論文をあえて書き記したのは「よりよい授業の構築は教授者が授業の開始チャイムが鳴る前にどれだけよく準備しかつ思考したかにかかっている」と考えているからである。

なお本論は筆者が所属する研究所の掲示板の読者（研究所員）を対象にして書かれたものである。それゆえ以下の文では、文体は常体ではなく敬体を採用している。また研究所員の個人名を挙げる場合に「〇〇先生」と呼ぶ場合があるのも同様の理由からである。

この研究所の正式名称は「国際教育総合文化研究所」といい寺島隆吉氏（元岐阜大学教授）が主宰している。その名称が示すとおり、英語教育だけでなく国際教育の分野や広く文化一般も研究の対象としている。本論中の「寺島先生」は所長の寺島隆吉氏、「美紀子先生」は寺島美紀子氏（本学教授）のことを指している。

はじめに — 私が最初に描いた「音声主体」授業の素描

私は先の掲示板投稿（2016/8/23）の末尾に以下のように書き、後期には「独裁者・結びの演説」を教材として取り上げたいと書きました。そして 15 時間分の授業計画案を添付 PDF で紹介しました。本稿ではその前後の教材づくりの様子やそれに関して寺島先生と美紀子先生からいただいたアドバイスを紹介して皆さんに「学びのおすそ分け」をしたいと思えます。

新見報告(8/18)についての感想は、ひとまずここまでにして最後に、後期の実施予定の「独裁者・結びの演説」の授業計画案について書きます。(PDF ファイルで添付)

この計画案は以前に新見先生が投稿された実践報告とそれに対する寺島先生のコメント(2012/10/27, 10/28, 10/29)、その後にとまとめられた実践記録(2013/3/3=本論では新見 2013 と表記)を参考にして作成したものです。

テンポの速いリズムよみテストをどのように指導するのかは私のにとっては初めての体験ですので少し不安がありますが、音読を主体にした授業デザインをしてみました。

「視写 or 単語テスト」というのも初めての試みです。これは前期アンケートの中に「単語のテストをやってほしい」という声がひとりの女子学生からあったからです。

(この女子学生は最も学力が高い学生です。)

美紀子先生の『学力への挑戦』の中にも「単語テストへの郷愁が捨てられない生徒」(p.4)のことが書かれていましたが、真面目な生徒ほど従前の学習スタイルから脱出することが難しいのかもしれない。

どちらかを選択すればいいので、大半の学生は視写の方をとると思いますが、単語の意味を 50 問か 100 問書かせるテストを前もって配っておこうと考えています。

授業計画案についてのアドバイスやご意見があればお聞かせください。

この投稿を読まれた寺島先生から後日にいくつかの質問やアドバイスをしていただきました。それについては後で詳しく述べていくことになりますが、先生がいの一番に指摘されたことは私がどうしてこの教材『独裁者』をやりたいと思ったのかがこの投稿には書かれていないということでした。そのとき寺島先生から、夏の研究集会のうちに同室だった佐々木先生が「この演説を後期の投げ込み教材で現職最後の記念として実践したい」と話しておられたという話も伺ったのですが、私にも確かにやりたいと考えた理由がありました。それについても本稿の中で一節を設けて述べていくつもりです。

1. 全ての語彙を与えることの難しさ — また見つかった「単語ヒントなし」

この投稿の少し前から私は以前にこの教材を実践したときのプリントを探し始めていました。ところがあるはずの寺島(1987)の冊子が見つかりません。しかしそのコピーが教材保管ファイルの中から出てきました。このコピーは元の冊子に単語のヒントを書き加えたものでした。この当時の記号づけプリントには語義が全て与えられていなかったのです。そののち、おそらくは寺島・寺島美(2001)の頃だと思いますが、語義は全て与えるという方針が確立されてきたと思われます。実はこのコピーのもとのテキストは後日に寺島先生のご自宅にあることが分かったのですが、そのわけは今後テキストの改訂版を作成するときに私が手書きで語義を書き加えたものが叩き台になるということで何かの折りに寺島先生にお渡しして、その後わたしがこの教材をずっと使わなかったこともあり、そのままになっていたのです。

それではどうして寺島先生のご自宅にあることがわかったのか。その経緯はこうです。実は当初わたしは昔のコピーが見つかって一安心、これで授業は大丈夫と思ったのですが、この演説の実践記録が掲載されている寺島美(1987)を再読していて『チャップリン自伝』(中野好夫訳)を読み聞かせたという記述を見つけました。そこにはその自伝を読み聞かせ、さらに彼の生い立ちを自分の言葉で生徒に語ってやったことが「表現よみ」を成功させた要因のひとつとして挙げられていました。そこで私は分厚い『チャップリン自伝』を取り出して「戦争の気配が…」からの抜き刷りを作ろうとしたのですが、そのときそれが先述のテキストに載っていることを思い出して美紀子先生にこのテキストをお借りしようとしたのです。そして私の冊子は寺島先生のご自宅にあったという訳です。

さて、テキスト紛失・発見の顛末はこれくらいにして、教材保管ファイルから出てきたそのコピーについての話を続けます。それには一枚毎に右上に「年組番氏名」という書き込み欄がありました。ですからそれを最後に使ったのは私が高校で教えているときでマラソン方式を用いたことが分かりました。最後の高校では実践した記憶が無いので、おそらくはその前の高校のときに使ったものだと思います。このコピーをいま改めて見直してみると、またもや語義を追加する必要があるところが見つかってさらに加筆しました。最もできない学習者に合わせて教師が語義を全て載せるということは簡単そうで実はなかなか難しいことがわかりました。このようにして今回使うことになる穴埋め語順訳プリント(21枚)は完成しました。

2. 接続詞の角括弧が中へ入った理由 — プロトタイプとしての「前置詞句」

この穴埋め語順訳プリントを眺めていて私はあることに気がつきました。それは、関係代名詞が角括弧の中に収まっているのに対して、接続詞と関係副詞はそれをしたがえる英文を示す角括弧の外に置かれていたことでした。

And so long as [men die], liberty will never perish.
 ..., it is written that [the kingdom of God is within man ...].
 ... a world where [science and progress will lead to all men's happiness].
Wherever [you are], look up, Hannah!

この接続詞と関係副詞という連結詞を[]の中に入れるか外に置くかについてはこれまであまり深く考えずに、私自身は外に置くことが多かったと思います。ときには[]をつけずに済ますこともありました。というのは、上記の例を見てもわかるようにそれらの連結詞が続べる範囲の終わりを示す角括弧はコンマやピリオドで代替されることが多く、それがなくともあまり困ることがなかったからです。

この「連結詞の内外問題」は、以前に寺田先生が英訳テキスト、寺島・寺島美(2004)の作成過程において提起されたことがありましたので、この機会に自分でもいちど調べてみようと思いました。すると接続詞の角括弧の位置は次のように変遷していることがわかりました。

寺島(1986 : 175) 『英語にとって学力とは何か』	□ []
寺島(1987) 『The Great Dictator』	□ []
寺島美(1990 : 51) 『英語授業への挑戦』	□ []
寺島(2000 : 29) 『英語にとって文法とは何か』	□ []
寺島・寺島美(2001) 『魔法の英語』	□ []
寺島美(2002 : 34) 『英語直読直解へ挑戦』	□ []
寺島・寺島美(2004 : 134) 『英語が好き！…』	□ []

私が調べた限りにおいては「外から中へ」移動した理由はどこにも書かれていません。ただ私はその手掛かりはちょうどその変わり目の寺島美(1990)にあるのではないかと思います。探してみました。するとやはりそれらしき記述が見つかりました。寺島美(1990 : 51)には「前置詞 ⇄ 接続詞 ⇄ 副詞 ⇄ 関係詞というように、たとえば but を例にとっても、いろいろの品詞に移行可能である」と書かれていたのです。

私はこの部分から、4つの品詞の「相互浸透」の関係から英文構造のいちばん根源的な前置詞句の記号づけが適用されたのではないかと推論しました。つまり、[前置詞 ____] の形が英文構造のプロトタイプとしてその他の品詞にも適用されて [接続詞] [副詞 φ] [関係詞]] のような位置になったということです。いっぽうで、寺島美(1990 : 52)はその逆に前置詞を連結詞のように□の記号づけしてもいいのではないかとすら述べていることも「相互浸透」を示す興味ぶかい指摘だと思いました。

3. 「相互浸透」で見えてくるもの — 辞書の品詞分類、多義表示の「幹」

ここでこの「相互浸透」についての実例をいくつか挙げてみます。例えば **after** という単語は接続詞、前置詞、副詞という3つの品詞として登場しますが、「何かの後」というところは共通しています。

接続詞 Call me [**after** you get home].
前置詞 He began to study soon [**after** breakfast].
副詞 They lived happily ever [**after** φ].
φ=この英文の前に書いてある出来事

もうひとつの例として **one after another** (次々に) という成句があります。これは私が最近思いついたことなのですが、この成句はふつう **one [after another]** のように記号づけて **after** を前置詞と考えます。辞書にも前置詞でこの成句は出てきます。しかしこれでは「**another** のあとに **one**」となり順序が逆になってしまいます。ですから私はこの成句は元々は **one [after one] another** ではないかと考えたのです。つまり「**one**、その **one** の後に **another**」ということです。

ところが [**after one**] の **one** は自明の目的語として消えて無くなり「**one after φ another**」となります。この考え方は「熟語の意味は削除された自明の目的語を補えばその意味を説明できる」とする寺島仮説の応用とも言えるのですが、それはさておくとして、結論はこの成句の **after** は形式は前置詞だが機能的(意味的)には副詞と考えられるということです。[なお、**one after the other** (かわるがわるに)、**one upon another** (次々に重なって) も同様に考えられます。]

形態的	名詞 [after 名詞] → after は前置詞
機能的(意味的)	one, after, another → after は副詞

こんなことを書いているうちにまた新たな例を思いつきましたのでもう少しこの話を続けます。寺島美(ibid.)では「**but** の後には **to** 不定詞も埋め込み文も来ることを考えると **but** の出発点が前置詞なのかあるいは等位接続詞なのか興味は尽きない」(山田要約)と述べられていますが、次の例でもそのことを感じます。佐久間(2005: 178-179)には次のような解説があり、**but** が接続詞、副詞、等位接続詞の間を行き来していることがわかります。

かつては **only** (～だけ) の意味で使われていたが、今日では接続詞としての「しかし」が一般的である。また「～を除いて」という前置詞的な用法もある。したがって、**Everybody died, but John did not.** は **Everybody[but John]died.** とも言えるし、また **Everybody died. But(=Only) John did not.** のようにも考えることができる。(山田要約)
[追記: ただ山岸(2008: 254)には「元々は「…を除いて」の意味で用いられていたが、やがて「…以外の何ものでもない」から「単に…にすぎない」の意味が発達した」との記述があって、**but** のルーツにおける意味のとらえ方が異なっている。]

さらに次のような例も佐久間(2001: 106-107)にはありました。比較を導く接続詞 **than**

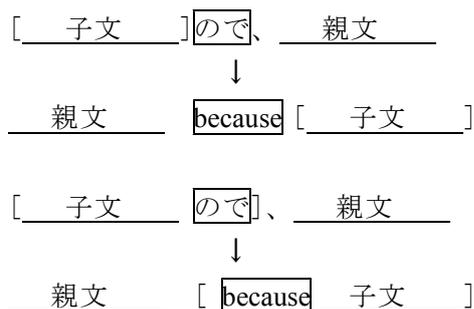
と副詞の **then** は現在は綴りはことなるがもともとは同一語だったようです。

接続詞 Henry is more diligent [**than** his brother].
 ヘンリーは[彼の弟**よりも**]勤勉だ。

副詞 Henry is more diligent; **then** his brother.
 ヘンリーのほうが勤勉で、その次に弟がくる。

このような例を見ていくと辞書における単語の品詞分類、羅列されている多義表記のルーツが見えてくるように思えます。また同時に、そういった語義の関連性こそ辞書に載せておいてほしいものだと私は思います。

さて話をもとに戻しますと、それではなぜ接続詞・関係副詞が寺島・寺島美(2004)で再び [] にもどったのかという疑問が出てきます。これは先述したようにかつて寺田先生が提起した疑問だったのですが、私の当面の推論は日本語には「発達した前置詞体系」というものがないというのが主な理由で、もうひとつの付随的な理由は外にあったほうが [] の中の文 (子文) をひとくくりにして統べているという視覚的な感じが出やすいということです。



なお、寺島美 (ibid.) が指摘している「前置詞を連結詞のように記号づけすること」については、私は次のような英訳をするときに役立つと考えます。以下の文はかつてこの掲示板で岩間先生と英作文の作り方についてやりとりしたときに出てきた例文です。

私は[[彼または彼女と] (友達になる)] こと を(試みるだろう)。
____ () こと [()]

とりわけ [] 内にふたつの準動詞があるような文ではこの記号づけが威力を発揮して2つの準動詞をひとまとめにしているように思えますが、どうでしょうか。

彼は 私に [規則正しい生活を() そしてしっかりと食事を(とる)] ように (言った)。
____ () ように [()] しっかりと]

つまり、この場合は **to** にあたる「こと」を英語のように [] の中ではなく にして外に出した方が英訳しやすいのではないかと考えたのです。

前回の研究集会のときに美紀子先生の報告の中で漱石『坊ちゃん』の日本語の埋め込み文に角括弧をつける作業をしましたが、このときも私は埋め込み文の外に□をつけました。日本語の形式名詞「の」「もの」「こと」(寺島 1986 : 14-15)は、英語では確かに to 不定詞になったり that 節になったりしますが、日本語の場合はすべて埋め込み文の外におくほうが文構造がわかりやすいように思えます。

幸 [[ナイフが小さい] の] と、 [親指の骨が堅かった] の] で]、
Luckily [the knife was small] that and [the bone of my thumb was hard] that [by reason ~]

今だに 親指は 手に (付いている)。

still my thumb on my hand (stays)

なお、これで英訳すると一応は通じる英文ができます。なお、その英文の下に参考までにアラン・ターニー氏（講談社英語文庫）の翻訳も載せておきます。

Luckily, by reason that the knife was small and that the bones of my thumb were hard, my thumb still stays on my hand.

Fortunately, it was a small knife, and the bone was hard, so I still have my thumb.

ターニー氏の翻訳をみると漱石の長い複文が接続詞 and と so が使われて見事に簡潔な単文に分割されていることが分かります。しかし、その翻訳過程では上記の「日本語語順英訳」が、翻訳者に意識されたかされなかに拘わらず、頭の中にあっただのではないかと思えます。

以上のことから考えると、統語構造の異なる英語と日本語を一対一対応で同じ記号を適用することは難しいと言えるのかもしれません。さてこの「連結詞の内・外」問題はいったん終わって、次節からは再び『独裁者』の教材づくりに話を戻します。

4. 読解プリント締切が早い理由 — 英訳プリントで「学び」の交流・共有

この「穴埋め語順訳」コピー(21枚)と一緒に「まとめのテスト」というプリント(9枚)も出てきました。このプリントは英文から反復や対比を抜き出させたり、主語の変化を指摘させたり、あるいは英文の形象読み(ふくらまし読み)を誘う設問から構成されているものです。当時、寺島(1997a)を下敷きで作成したものにちがいはありません。これと穴埋め語順訳プリントを合わせて30枚の読解プリントが準備できました。

この読解プリントの締切を11時間目としたのは授業計画案が示すように学生が書いた優れた作文を利用して英作プリントを作成することを考えたからです。これは「英作プリント」というよりはむしろ「記号つき日本語並べ換えプリント」と呼ぶべきもので、学習者はこれで日本語と英語の基本的な語順変換(句順変換)を学びます。すでにチョムスキーの英文「欲求を生み出すもの」とガルシン『信号』で行っているものです。[それぞれの実践記録は山田 2015、山田 2016 に掲載してあります。]

2016年度 後期授業 月3クラス/火2クラス					
教材	映画 『チャップリンの独裁者』 結びの演説				
授業計画 *赤字は配点					
1	座席表、教材配布	30分	背景資料+映画 第1回目	60分	以下の成績は余裕があったら取り返してください。 視写(10枚) or 単語100問テスト (出題は10問) 英→日 8点で合格 (8点獲得) 日→英 8点で合格 (10点獲得) 複数回挑戦可 締切 (枚数確認 or 点数確定) 10
2	背景解説+映画 第2回目	60分	読解プリント 一斉	30分	
3	映画 第3回目、視聴レポート完成	60分	リズムよみ練習の開始	30分	
4	リズムよみ 14 グループテスト 3~4人 終了グループから 「通しよみ」へ	60分	読解プリント(30枚) 個別学習	30分	
5		60分		30分	
6		60分		30分	
7		60分		30分	
8	60分	30分			
9	通しよみ 6 グループテスト 3~4人 終了グループから 「表現よみ」へ	60分		30分	
10		60分		30分	
11 ★		90分		締切(抜き出し回収) 30	
12 ★	★ 表現よみ 20 個人発表 複数回挑戦可 ・出場点 10点 ・表現点 10点	60分	英訳プリント 一斉+個別学習	30分	
13 ★		60分		30分	
14 ★		60分		30分	
15	最終テスト&授業レポート(記号づけ・並べ換え英作、記述) 20 & 授業アンケート				

評価基準 60~C 70~B 80~A 90~S

この英作方法をはじめたきっかけは、実を言うと、読解プリントが思いのほか早く終わってしまって窮余の策として始めたものだったのですが、実際にやってみると興味深い学生の意見を他の学生と共有できることに気づきました。それまではずっと最後の時間に作文を書かせていて、いい意見があっても教師が読むだけでもったいなかったのですが、それがお互いの学びの教材として生きてくるのです。

今回の教材でもまとめのプリントの設問には「形象読み」を誘うものがいくつか配してありますのでどんな解答が出てくるのか楽しみです。例えば、Machinery that gives abundance has left in want.という一文からは学生たちはどんな身近な現実の断片を切り取ってくるでしょうか。あるいは We think too much and feel too little.からはどんな自分自身の体験を語ってくれるでしょうか。今から胸がわくわくしてきます。

5. チャップリン思想の「水源地」— 人はなぜ働くほど貧しくなるのか？

この Machinery that gives abundance... について私自身のことを話しますと、私はいつもキング演説 DREAM 冒頭部に出てくる英文 a lonely island of poverty in the midst of a vast ocean of material prosperity (物質的繁栄の広大な海のど真ん中にある貧困の孤島) を連想していました。どちらもいま現在の世の中のありさまと重なってきます。これに関して私は最近あらたな発見をしました。以下はそれについて書きます。

寺島先生のブログ「百々峰だより」には5つのリンクが貼られているのですが、その中に「世に倦む日々」があります。その2016年1月のブログに「辺見庸のインタビューのSEALDs 批判とマルクスの『経済学・哲学草稿』』というタイトルの一文がありました。

この筆者は辺見庸の言葉 — 欧米でデモする学生は資本主義のありかたそのものに反対しているが、SEALDsの学生の発する言葉にはそういった「言葉の芯」がない。だから「怒りの芯」を感じない。彼らは「怒る人」「変革者する人」ではない — に共感します。(註1) そしてその現象の原因を「それは今の日本の学生が60年代の学生が読んでいたよう

なマルクスや社会主義の古典を読んでいないからだ」と主張していました。その主張に添えて上記タイトルの本の引用がありました。以下はその引用の一部分です。

労働者は、彼が富をより多く生産すればするほど、彼の生産の力と範囲とがより増大すればするほど、それだけますます貧しくなる。労働者は商品をより多く作れば作るほど、それだけますます彼はより安価な商品となる。事物世界の価値増大とぴったり比例して、人間世界の価値低下がひどくなる。(岩波文庫 1964 p.86)。

こうしてまた貨幣は、個人にたいしても、そしてそれ自身本質であると主張する社会的等々の紐帯ちゆうたいにたいしても、こうした転倒てんたうをさせる力として現れるのである。それは誠実を不誠実に、愛を憎に、憎を愛に、徳を悪徳に、悪徳を徳に、奴隷を主人に、主人を奴隷に、愚鈍を理知に、理知を愚鈍に変じる」(同 pp.185-186)

私自身は 70 年代の大学生でこの本のことを知りませんでした。この演説の中には本来よいものであるはずのものが必ずしもよいものを生み出さない実例として machinery の他にも speed、knowledge、cleverness、(to) think さらに the aeroplane、the radio、science、progress といくつも出てきますので、この引用を読んだときに私はチャップリン思想の「水源地」を見つけたような気がしました。

そう考えると『独裁者』の前作、資本主義社会や機械文明を痛烈に風刺したと言われる『モダンタイムズ』で彼が映像だけでは伝えきれなかったメッセージをこの作品においてついに自分の言葉で語ったことも納得がいきます。大野(2015:30)には、チャップリンは「理解者が限定される言語よりもパントマイムこそが普遍的な表現方法」と考えてトーキーが映画の主流になりつつある中でサイレント映画『街の灯』を製作したと書かれていますが、そのチャップリンでさえ沈黙を解かざるを得ないほど当時の状況は切迫していたということでしょう。寺島(1987)に掲載されている『チャップリン自伝』の抜粋資料は次の一節から始まっています。「戦争の気配がふたたび漂いだした。ナチスが隆々と伸びていた。それにしても、第1次大戦とあの死の苦しみの四年間を、なんと早く忘れたものか。」

ちなみに、この映画の撮影が始まったのは 1937 年ですが、そこに至るまでのドイツ共和国の出来事を年表から拾ってみると「1933 年：ヒトラー内閣、国会議事堂放火事件、全権委任法成立、国際連盟脱退、アインシュタイン米へ亡命、1934 年：ヒンデンブルク死去、総統ヒトラー、1935 年：再軍備宣言(義務兵役復活)、1936 年：ラインラント進駐、ベルリン＝ローマ枢軸結成、日独防共協定」といった項目がずらりと並んでいます。

6. 教材「独裁者」が生む危険性 — 米国が適用しメディアが繰り返す言葉

さてここで寺島先生からの助言のひとつを紹介しておきます。それは「独裁者」という言葉が今の欧米メディアにおいては米国政府に都合の悪い国の為政者に使われている現実があるということです。最近ではロシアのプーチン大統領が「独裁者」として悪魔化されていますし、中東ではシリアのアサド政権がイラクのフセイン、リビアのカダフィの次のターゲットして攻撃の対象となっています。また日本のマスコミも同様に金正恩きむじよんを悪魔化して北朝鮮を「独裁国家」と印象づけるような報道をくり返しています。[最近の米国

大統領選挙報道ではトランプ候補に不利な情報が次々と出て来てきます。彼がプーチンと通じているという報道まであり、メディアが彼を悪魔化しているように思えます。相手候補の方にもメール問題や健康問題などいくつかあったはずですが、それはもうあまり聞きません。]

私は以前に寺島先生からこの教材が「イスラエルに政治利用される教材」になることを教えられてそれについての小論をまとめたことがあるのですが（山田 2014：210-205）、今回それとはまた別の問題があることを教えられ驚きました。

つまり、学生の意識は「ヒトラー」から「プーチン、フセイン、カダフィ、アサド、金正恩」とつながる可能性が高く、その結果、無意識のうちに米国政府の価値観を頭に刷り込まれる危険性が出てくるのです。その意味では寺島先生が新見先生に紹介された動画 <https://youtu.be/CfAHws-6CMY> を授業の中で見せておくことは大切です。というのは、その動画では *By the promise of these things, brutes have risen to power.* の後の数秒間にはニクソンからオバマまで 8 人の米国大統領が登場しているからです。

ここで話が少し変わりますが、この助言は私に 10 年ほど前にあったある出来事を思い起こさせていました。私が大学院の寺島セミナーにいたときのことです。モンゴル出身の学生が「ジンギスカンは自分の国の英雄だ」と誇らしく言ったことに対して寺島先生が「彼に侵略された国の人はそうは思っていないよ」と言われたのです。そのときの気持ちを正直に言うと、私は寺島先生の正鵠を得た指摘に驚くとともにその学生のナイーブさを少し冷ややかな目で見ていました。しかしその後でその見方の浅薄さに気づきました。

というのは、私自身も日本歴史の中で「偉人」「英雄」と呼ばれている人をその通りに受け取って疑問を感じたことがなかったことに思い至ったからです。つまり、私も誰の目から見て「偉人」「英雄」なのかを考えていなかったということです。今は見なくなりましたが、かつては NHK 大河ドラマを登場する主人公の生き方に心躍らせて見ていたことがありました。しかしそのときの私にはドラマには描かれていない当時の「農民」の姿や彼らの生活の様子がどうなっていたのかなどは全く頭の中にはありませんでした。

そんなことを考えていたら、チョムスキーがノーベル平和賞について語っていた言葉を思い出しました。「もちろんノーベル平和賞は無意味です。それどころか受賞者の一覧を見れば明らかのように、ノーベル平和賞を受けるのは侮辱に等しいことです。ともあれ、まわりを見回してみれば、そうした立派な人は必ずいます。ヒーローを探したければ、見つけることができます。ただし、彼らは新聞に名前が出るような人の中にはいません。新聞に載っている人はおそらくはヒーローではなくて、アンチ・ヒーローでしょう」（2008：103）これは岩間先生とマララ教材をどう扱うべきかを議論している過程で注目したものです。主力欧米メディアのひとつである BBC に「名前が出るよう」になった時には彼女は米国の宣伝戦略に役立つと判断されていたのではないかと推測されます。

この議論の過程で私は彼女の出身国の隣国アフガニスタンについてもいくつかの資料を調べていたのですが、そのときに寺島先生のアフガニスタン旅行記(2003)にも目を通しました。どうしてこんな話をするかという、そのときに以下のような記述を見つけ先述した歴史上の「偉人」の見方をここでもう一度あらためることを余儀なくされたからでした。

日本でも男女を問わず小学校・中学校に行けるようになるためには明治維新（1867

年) から 100 年近くの時間の必要だった。ところがアフガニスタンは未だに江戸時代以前の戦国時代であり、各地に軍閥(戦国大名)が割拠している状態なのである。したがってアフガニスタンに先ず必要なのは、既に述べたことだが、天下統一であり信長なのである。この信長(あるいは秀吉・家康)の役割を果たしたのがタリバンだったのだが、それを駆逐・追放して元の群雄割拠の状態に戻ってしまったのが米軍だった。(中村哲『ほんとうのアフガニスタン』光文社; アフガンで活動 18 年、中村医師が語るタリバンの真実)

<http://takalab.web.fc2.com/afghan2international3education031025.pdf>

つまり、信長、秀吉、家康がいたからこそ国土が統一され日本という国が安定・発展してきたと考えることもできるのです。このような私の思考過程をもう一度ふりかえってみると「善の中に悪」を見つけ、次にその「悪の中に善」をみつけていることに気づきます。ですから「独裁者」という言葉もこのようにさまざまな角度から見てみる必要があるのかもしれません。誰が誰に適用した「独裁者」なのか、誰にとっての「独裁者」なのか、「独裁者」がいなかったらもっとひどい事態は起こってはいなかったか、のように。

長い話の道草はここで止めて元に戻します。この教材「独裁者」に関して学生の作文の中にどんな内容のものが出てくるのかはまだ分かりませんが、いずれにしても、英訳プリントで学生たちがお互いの学びを交流、共有する機会があれば、彼らの意見に答える形でこの問題を取り上げ一緒に考えることができるかもしれません。最近の学生はネットの 1 行ニュースぐらいしか見ない者が多いので、プーチンやアサドの名前が出てくれば、むしろ国際問題に関心を持っているとまずは褒めてやらなくてはならないでしょうが。

さてここまでで読解・英訳プリントの話は終えて、次節からは音声を学ぶプリントである「リズムよみ」プリントのことを書きたいと思います。

7. 生の音声に合わせて「リズム記号」— ゴールの「表現よみ」をめざして

私の教材保管ファイルからは、先述した読解プリント 30 枚と共に、そのとき用いたリズムよみプリント(14 枚)も出てきました。演説全体を 14 区切りに分けてあり、一区切り一枚という構成になっています。14 区切りというのは寺島(1996)で示されている 8 段落がさらに分割されているということです。1 回分のリズムよみテストの英文量を均等化するためにそうしたのでしょう。さらに 1 回分の英文は拡大されて文字が見やすくなっています。手書きで書き込まれたリズム記号には○と□が使っていますが、黒く塗りつぶされていました。

ところが全体をひとまとめにしたリズム記号付きのプリントは見つかりませんでした。ということは、そのときの実践では全体を読ませる「通しよみ」、そして当然のことながら「表現よみ」はやっていなかったということです。ですから今回の「通しよみ」「表現よみ」実践をするためには新たにリズムよみプリントを作る必要があることがわかりました。

そこで今度は寺島(1996)を開いてリズムよみプリントを作成することになりました。この本にはチャップリンが映画で語っている生の音声に合わせてリズム記号(第 4 段落からはアクセント記号)が付けられていますので、それに沿って作っていったのですが、作り

ながら自分で音読してみると、このままではリズムよみがしづらいところがいくつも出てくることに気づきました。

しかし考えてみればそれは当前のことで、チャップリンの生の音声に基づいての記号づけがしてあるからそうなるのです。例えば、冒頭部に出てくる *That's not my business.* という英文は1回しかリズム打ちしないことになり、リズムに乗る、という感じがしません。また *Human beings are like that.* についても最初の強音節2個の後の「-ings are like that イングズアライクザッ」も早口で付け加えるような読み方になってしまい、やはりリズムには乗れません。

このことについては寺島(1996)には「初学者の指導には強勢を増やしたほうがよい場合もある」(p.34, p.48 山田要約)との指摘も見られますし、私自身も以前にキング牧師の *I HAVE A DREAM* 演説をやったときには寺島(1997b)の巻末にある英文に付けられている小さな○をリズムよみがしやすいうように大きな○に変えたことがありました。さて今回はどうしたらいいのか。リズムよみしやすく記号をつけるのか、あるいは生の音声にしたがったリズム記号をつけるのか。私のプリント作成の手はそこで止まってしまいました。

その回答を見つけるためにこの演説の実践記録が載っている寺島美(1987)も読んでみたのですが、演説のリズム記号が載っている資料は見つかりませんでした。しかしそのとき美紀子先生が大学ですでに何回もこの教材を実践しておられることを思い起こして直接にお尋ねしてみました。美紀子先生の回答は「表現よみ」に挑戦させるのなら生の音声に沿ったリズム記号の方がいいですね、というものでした。

この回答を聞いて私は今回の実践がこれまでとは違って「表現よみ」をめざすものであることを再認識し、さらには学生たちは前期にすでにリズムよみを体験しているので「初学者」ではないことに気づきました。また新見(2013)でも「表現よみ」で緩急をつけさせるには「リズムよみ」「通しよみ」においてスピードを鍛えておく必要があったと述懐されてあることも改めて思い起こしました。「表現よみ」のためにはやはり生の音声に合わせたリズム記号が必要なのです。次節ではこの「生の音声のリズム記号」について別の観点から私見を述べたいと思います。

8. 早く弱く読まれる英文のリズム記号 — 聞こえてきた「リズム」の残像

さて、リズムよみしやすく記号をつけるのか、あるいは生の音声にしたがったリズム記号をつけるのか、という問題が解決してから数日後に4枚のリズムよみプリントが完成しました。そこでチャップリンの肉声を聴きながら出来上がったプリントを見ていたのですが、*Human being are like that.* のリズム記号が生の音声とは異なっているように聞こえてきました。

この文については寺島(1996: 35)は「何度聞いても長沢やヒューズのようにない」と述べて「□ ○□○○○○」とリズム記号をつけているのですが、私の耳には *Human beings are like that.* つまり、「□○□○○○○」のようにも聞こえてきたのです。確かに前後の文との関係は寺島(ibid.)が指摘しているように「強弱強」となっていてこの文全体は速く弱く読まれているのですが、それでもこの *like* は強勢2個が文の前方に寄っていて後半に弱勢が4個つづくことからそのどこかが強勢をとりやすくなるのではないかと思います。

このことは以下の文相互の「強弱強」と比較するよくわかります。弱となっている英文 I should like to help everyone - if possible, においては強勢個所はばらけていて一方に偏っていません。(寺島 1996 : 23)

弱 : I'm sorry,

強 : but I don't want to be an emperor.

弱 : That's not my business.

強 : I don't want to rule or conquer anyone.

弱 : I should like to help everyone - if possible,

強 : Jews, Gentile - black men, white.

それでは That's not my business. はどうなのかという疑問が出てくるのですが、こちらは「○○○□○」で弱が3個になり -ings are like that の4音節より音節数が少なくなっています。また何度も聴いてみると That's not my business. と指示代名詞の that を強勢とするリズムに聞こえなくもありません。

それはさておき、いま私は Human beings are like that. が「□○○○○」のように聞こえる根拠を「弱音節が4個続いていること」であると述べましたが、以下の英文の下線部のリズムの流れを聞いてみるとそこは弱音節が4個続いているにもかかわらず聞こえません。これはどうしてでしょうか。

I don't want to rule or conquer anyone.

I should like to help everyone, if possible...

We all want to help one another.

Human beings are like that.

We want to live by each other's happiness.

not by each other's misery.

この疑問への答えはやはり寺島 (ibid.34) も指摘するように前後の文との「反復」になっているからでしょう。まとめると、Human beings are like that. のリズムを決めるのは前後の英文との強弱関係だけでなく、その文自体における強音節の偏り具合、さらには反復のあるなしによるのではないかと、ということになります。

ここまで、Human beings are like that. が「□○○○○」のようにも聞こえる理由をあれこれ考察してきましたが、いずれにしても、文相互の関係で文全体が速く弱く読まれる文であっても「リズムの等時性」という英語音の基本的特性は残像として若干は残るのかもしれない。人間の目が同じ長さの線を両端の「<」の印の向きによって一方を他方より長く感じるのと同じように、耳も音の強さを頭で考えるように聞くのでしょうか、以上のような考察をした後でもう一度、この一節を聞いてみると、この「like」は強音節に聞こえてきました。そこで今回のリズムよみプリントにはこの部分のみ寺島(1996)とは異なった記号づけを採用しました。これを本節の一応の結論として、次節からは再び『独裁

者』の教材づくりの話が続けます。

9. 「表現よみ」を成功させる指導の順番 — 「スピード」「切れ」そして「感情」

前々節では「リズムよみ」「通しよみ」で「スピードを鍛えておく」という話が出ましたが、この件については、新見(2013)には寺島(1997a)から次のような学生レポートの引用があり指導の勘所がととてもよく理解できました。

肝心のリズム読みは、なかなか順調にすすんだので、たまに速度が遅いせいで再チャレンジになると、みんなで燃えて「絶対、次合格しようね。」と意気込んだものだ。(p.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」といってもらえたので、けっこう速く終わった方だと思います。(p.142)

そこで私は他の学生レポートも読んでみたのですが、実践する際に参考になる興味深い記述が他にいくつもあることに気づきました。まずひとつめです。(下線は山田)

話を元に戻しますと、何とか読めるようになった、次はスピードです。それをやり始めて最初のうちは、"Soldiers!" 以下をとにかく速く読めればいいみたいに練習していました。でもみんなのスピーチに対する先生のアドバイスに「速く読めばいいというものではない。速く、正確に読もうとすることで、気はあせるし、感情が入っていない」というのがあり、私はハッとしました。(p.44)

私の今回の実践がこのレベルまで進むかどうかは分かりませんが、「スピード」という目標の次に「感情を込める」があるということが分かります。大きな指導の流れとして「リズム」→「スピード」→「感情移入」という順序を頭に入れておくことが必要と思われます。さらに新見(2013)で指摘されている「よみの区切れ」を通しよみの段階で入れるという提起も考慮に入れると、「リズム」→「よみの区切れ」「スピード」→「感情移入」ということになるでしょう。

この「よみの切れ」について実際に自分で演説を聴いてみると、基本的にはコンマとピリオド、あるいはセミコロンやダッシュで切れるのですが、次の英文では英文の途中で構造による切れが入ります。これについても第1段階の「リズムよみ」の時点で「切れ」を入れて読んでおくといいかもしれません。

2 In this world there is room for everyone and the good earth is rich / and can provide for everyone.

3-1 Without these qualities, life will be violent / and all will be lost.

3-2 ... victims of a system that makes men torture / and imprison innocent people.

4 ..., and the power they took from the people / will return to the people.

6-1 You, the people, have the power / to make this life free and beautiful.

6-2 ... that will give youth a future / and old age a security.

8-1 ... a kindlier world / where men will rise above their hate, ...

8-2 The soul of man has been given wings / and at last he is beginning to fly.

いま上の英文の切れは文の構造上の切れと述べましたが、2 と 3-1 の英文については思考連鎖 Lexical Cohesion の「切れ」があると寺島(1996 : 38, 51)は指摘しています。

2 In this world
there is room for everyone ↘
And the good earth is rich ↗ **and** can provide for everyone.
2つの条件がある だからこそ全てのひとを養うことができる。

3-1 Without these qualities, life will be violent
and **all** will be lost.
私たちが「失ったもの」だけでなくこれからも「失うであろうもの全て」を
all will be lost の一文に集約し、それを強く訴えたかった。

なお、英文 3-1 の説明にある「失ったもの」というのは前段にある The way of life can be free and beautiful, but we have lost the way. から More than cleverness we need kindness and gentleness.までの全8文に示されているものがそれに当たります。

私が気づいた文の途中の切れは上記の9箇所ですが、学生に切れの位置を入れさせるときは、「ピリオド」「コンマ」「セミコロン」「ダッシュ」という目印がないところでも9箇所あると言っておくといいと思いました。

いま私は「切れ」について述べましたが、これはむしろ「ミクロ」の切れというべきもので、寺島(1996 : 90-107)は「マクロ」の眼で見た「切れ」があることも指摘しています。ここでは紙幅の都合で紹介できませんが、寺島(ibid.)はこのスピーチには大きな「思考サイクル」「思考の輪」Lexical Cohesion の「切れ」と「連続」があり、それを意識して表現よみすることが大切であると述べています。学生にはなかなかここまで要求することは難しいでしょうが、少なくとも教師が行う表現よみのモデルにおいてはめざすべき目標だと思いました。

10. 「表現よみ」にいざなう教師の指導言 — 厳しい要求、優しい励まし

本節では引き続いて寺島(ibid.)の学生レポート(下線は山田)から私の印象に残ったものを拾い上げて紹介していきます。次の3つは、先述したように「もっと速く」とか「速いだけではだめだ。感情が入っていない」という厳しい要求を学生に突きつける一方で、できない学生を優しい言葉で励ましている様子が目に浮かんできます。寺島(1997b: 124)ではこのことについて「「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るかもしれない。厳しさの裏に込められた愛情と優しさが必要だからである」と述べています。

このように数々の涙ぐましい努力をした結果、2回目は最後までスムーズに(!?)読ませてもらえた。先生に「前よりも進歩しています」というような内容のメモをもらえた時は、何とも言えない達成感があった。(寺島 1996: 132)

とても恥ずかしかったのですが、先生が皆に「こうやって、読めなくなったら止めればいいからな」と言って下さったので、私はかなり救われた気持ちになりました。／家に帰ってもふるえが止まらず大変でしたが、とりえず出場点がもらえたという安心感がありました。(ibid.: 143)

肝心のリズムよみをしている時の話に移りましょう。私のグループはみんなできちんとそろうまで練習して、それから「先生の所へチャレンジ」ってやっていたのです。が、最初の方はいつもすぐに合格をもらえず、先生も合格にしようか悩んだ末「まあおまけで合格」っていつくれています。／これはみんなもくやしがつて…。絶対一発で合格をもらおうねって頑張りました。(ibid.: 124)

ふたつ目の作文では「出場点」は途中で止めてももらえたことが読みとれます。また3つめの作文でも合格基準が緩められていることがわかります。この2例は寺島メソッドの評価の三原則「公開性・明快性・柔軟性」(寺島 2007: 58)のうちの「柔軟性」が適用されている例です。それによって学生の意欲が維持、または促進されているところに注目したいと思います。

さて、今回の私の実践では「表現よみ」の配点を「出場点 10点」「表現点 10点」と設定しましたが、出て読むだけで10点がもらえるにしても、やはり最初に前に立つには大きな勇気と決意が必要です。それについて参考になる作文を以下に載せます。

当日はウォークマンを持って行って、暇あるごとにテープを聞くというくらいはりきっていました。でも、友達みんな「今日は絶対やらないよ」と言っているのを聞いて、やろうかやるまいかためらいが出ました。授業が始まって、誰もやりたがらないし、恥ずかしいのは覚悟で出てやろうかとも思いました。沈黙の状態に耐えきれないからです。でもやっぱりそこまでの勇気はなかった…。／緊張が高まってきて、心臓が速く打つようでもいやな気分でした。このとき先生が「近藤君、やらないか」と言って、彼が挑戦してくれたとき本当に助かったと思いました。(ibid.: 125)

この作文では教師が特定の学生に発表を促している場面が出てきますが、私の推測ではグループテストのときにリーダーとしてグループ員を引っばっていた学生ではなかったかと思います。私自身にはそういう経験があります。ラグビー部の男子生徒でしたが、彼のグループはまだ全員がしっかりできないにもかかわらず一番にグループテストを受けて不合格になりいつも2回目か3回目に受かっていました。彼はとりわけ大きな声で読むのでその授業のムードメーカーのような存在でした。それで私は発表の初日に「トップバッターは〇〇、頼むよ」と彼に言ったのです。

11. 学生を前に立たせるために — 出場点のボーナス加算、教師の説得的語り

ただどのクラスにも彼のような学生がいるわけではありません。ですから私が「緊張が高まってきて、心臓が速く打つような」危機を乗り越えるために用いてきた一番多い方法は最初の発表者にボーナス点を与えることでした。こうするとたいていの場合は他の課題でさぼってきた学生の中から立候補者が出てきました。今回の授業計画では11時間目に30点分のプリント提出締切があるのでおそらくそれが十分にできなかった学生からトップバッターが出てくると予想されます。こういうときに評価基準公開になっていることのありがたみを痛切に感じます。

さらにボーナス点を示しても誰も出てこないという最悪の自体も想定しておく必要があります。寺島(1997a)には次のような作文が掲載されています。

結局1回目、誰もしませんでした。はりきっていた友達も最初は嫌だったようです。その時、「将来、教職に就こうという者がこんな風ではだめだ」という先生の言葉がとんできたのです。私はグサツとききました。そして「やらなくては」という気になったのです。
(p.42)

このような状況で私ならどう対応したらいいのか。2つに分けて考えてみます。ひとつは発表を促すために学生にどのように語りかけるか。もうひとつは、発表にあてていた時間の空きをどう埋めるのか、という問題です。まず、最初の問題への私の解答とすべき教師の語りを文字化してみます。

「確かに最初に前に出るのは勇氣と度胸がいるものです。さっき教師の僕がやった表現よりも緊張して二三箇所つまったくらいだから君たちが緊張するのも無理もない。

でも人前で間違えて恥をかく勇氣というのは、実を言うと、英会話するときの必要条件なんだよ。度胸のいい人は間違った英語でも気にせず話す。通じないときは相手が聞き返してくれるからまた言い直せばいいわけだ。中には単語とジェスチャーだけで相手に言いたいことを伝えてしまう人もいるぐらいだ。

つまり、英語力よりもまずは人前に立っても物怖じしない力、人間に立ち向かう力みたいなものが必要だということです。英語力よりもまず人間力ということかな。

実社会に出ても日本では英語を話す機会は日常生活ではほとんどないけれど、人前に立って話さなくてはならないことは意外とあるもんだよ。教員になる人はもちろんだけど、会社に入った人も会議で発言することや、ときには自分の企画書をプレゼンするかもしれ

ない。僕のように年取ってくると町内会の役員になって総会で司会をすることだってある。

さてそこで君たちの先輩たちはこの発表をどのように乗り越えてきたのか。そのことを書いた作文があるのでそれを読み上げてみんなへのエールとしたい。

最初は男子学生のもので、「スピーチ前日から映画の授業に出たくありませんでした。正直さぼりたかったです。しかし、嫌なことから逃げていても何も始まらないと思い参加しました。」

次は女子の作文です。「でも終わったとき、全く上がってしまって英語はうまく話せなかったけど、やってよかったという達成感がありました。英語を話すことは大切だけど私にとってはみんなの前で話せた事に意味がありました。これから大人になって会社に入ってからみんなの前で話をしなければならぬ時はあります。そのための一歩をあのとき歩めたと思います。」(どちらも山田 2014 : 265-266)

先輩たちはこんなふうには恥ずかしさを乗り越えてきたんだね。さて、これからおまけで練習時間を 10 分間だけ与えるので、われこそはと決意したひとは発表して下さい。ただし今日は残り時間の関係で 5 人しかできないよ。……」

といった教師の語りにもかかわらず出て来ないときは「では次回に期待します」と潔くあきらめて、残り時間はチャップリンの別の映画(手元にあるものは『街の灯』『モダンタイムズ』『ライムライト』)を観ることにする、というのがふたつめの問題への解答になります。本節ではこの授業のクライマックスとも言える「表現よみ」をどう行うかというものを考察しましたが、次節では映像の観せ方について書こうと思います。

12. 眠らないように映画を観せる方法 — 視聴レポートで対話型の映像鑑賞

私の最初の授業計画案は 120 分の映画を単純に二分して観せるというものでした。この計画案に対して寺島先生は「時代背景を教えずにいきなり戦場シーンを観ると学生たちはついていけないのではないか」との危惧を述べられました。この計画案を作成したとき私は、映画視聴についてはその前にチャップリンについて少し語って、それから「自伝」の一部を読んで、といったくらいにしか考えていませんでした。

具体的に、映画のどこで二分するのか、チャップリンについて何を語るのか、寺島(1987)に載せられている「自伝」のどこまでを読むのか、といったことまではまだ何も決めてはいなかったのです。ただ先述したように、寺島美(1987)を読んで「自伝」は輪読ではなく読み聞かせにするとよいこと、教師自身の言葉でもチャップリンについて語る(美紀子先生の場合はチャップリンの生い立ち)が授業導入部でのポイントになることは頭に入れてはいたのですが。

寺島先生のアドバイスを聞いて私は前期で映画「レ・ミゼラブル」を観せたときのことを思い出していました。これは全部で 143 分にもおよぶ長さですので 8 回に分けて観せていました。時間と場面の転換を考慮して最長でも 30 分を越えないようにしました。そして観る前には前回までの話を復習したりその時間の見所などを解説していました。しかしそれでもなお突っ伏して寝たり暗闇の中でスマホをいじったりする者が少数ですがいました。今回はそれを 60 分×2 でやろうというのですからこのままではあまりにも無謀です。何らかの対策を講じる必要があると思いました。

そこで私はこの映画でも「レ・ミゼラブル」で作ったような映画の構成表(山田 2014

: 249)をまず作成しようと考えました。ここには章ごとに時間や内容要約などが記載されていますが、それと同様なものを作るのです。私は手元にある DVD から映画が 40 個のシーンで作られていてそれぞれに「不発弾」「敵機来襲～手榴弾」「敵陣～シュルツ脱出」のようにタイトルが付けられていることが分かりました。シーンの長さは最短 1 分 10 秒から最長 6 分 44 秒までありました。さらにこの 40 個の場面は次のような 7 つの大きな区切りに分けてタイトルが付けられていました。

シーン	大きな区切れ	時間	タイトル	
1～5	1	13:26	戦場の英雄	} 27分
6～11	2	13:32	ヒンケルの台頭	
12～17	3	19:38	床屋と独裁者	} 39分
18～24	4	19:38	脅かされる平和	
25～29	5	14:53	シュルツを匿って	} 53分
30～35	6	23:05	2人と独裁者	
36～40	7	14:57	最後の演説	

私はこの大きな区切りを利用して視聴時間がだんだん長くなるように 3 分割しました。そしてそれぞれに記入スペースを設けた視聴レポートを作りました。そのときの記述内容の指示は「印象に残った場面をひとつ選びそこを選んだ理由を書く」「疑問思ったこと、分からなかったこと」としました。この項目は偶然にも寺島先生が新見先生に送られたメール(2012/10/27)に添付されていた「授業計画 2009「英語科教育法 I」シラバス」の記述と同じでした。そこには中間レポートの評価基準の「その 1」として以下のように書かれています。

1) 中間レポート

その 1 : テキスト第 1 部を読んだ「引用」(一番印象に残った部分、5 行以内)と「コメント」(引用の理由・疑問など、15 行以上 30 行以内)

私の視聴レポートは上記のシラバスと比べると記述量が圧倒的に少ないですが、書かせる方向性は間違っていなかったことが分かりました。またこの視聴レポートには以下のような「評価基準」を明示し「毎時間ごとに回収する」という文言も書き込みました。

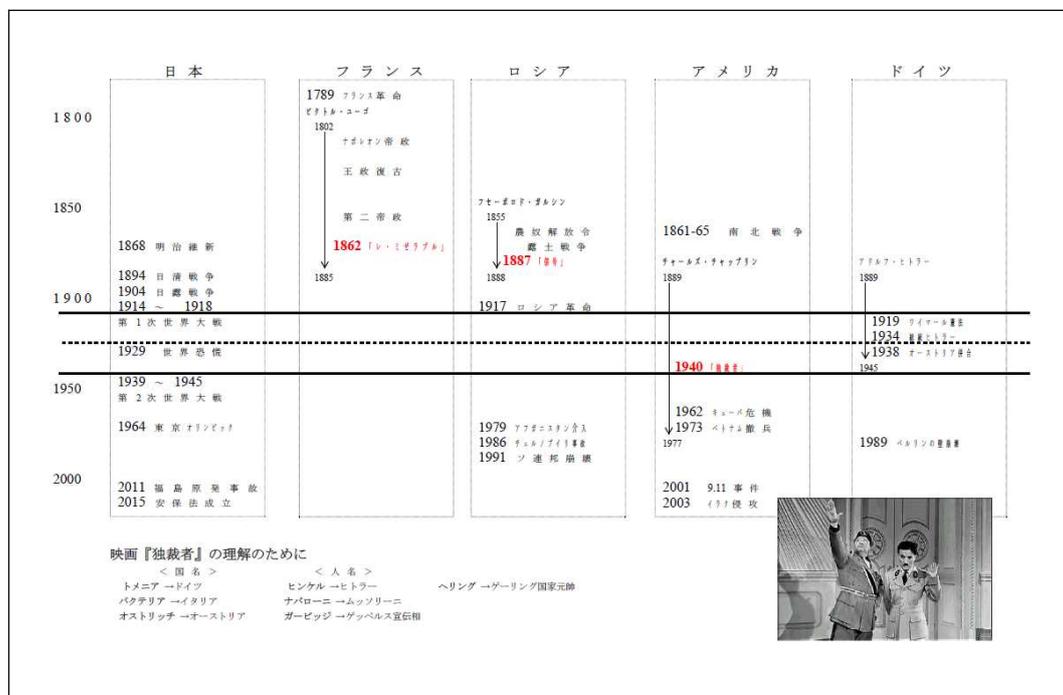
*レポート評価基準 :

3 回とも視聴、全て記述… A (記述内容秀逸… S)、2 回視聴… B、1 回視聴… C

13. 私が映画の前に語ったこと — チャップリンを身近に感じさせるために

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。第2回目、第3回目はこれからですが、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。



なお、本節のはじめに「映画の前にチャップリンについて少し語って始めるつもり」と書きましたが、私は漫画家の手塚治虫とコメディアンの中本欽一の話をしました。チャップリンの名前すら聞いたことがないという学生も多いと思いましたので（実際に聞いてみたらその通りでした）彼のことを身近に感じさせるための導入が必要だと考えたからです。最初ひとりふたりに「チャップリンってどんな人か知ってますか？」と尋ねた後で自分がふたりについてネットなどで仕入れた雑学的エピソードを紹介しました。

手塚の話は、彼が後輩の漫画家にどうしたら先生のような面白い漫画が描けますかと聞かれたときに「チャップリンの映画を見なさい、答えはすべてそこにある」と答えたというものです。中本の話は、彼はチャップリンをとっても尊敬していて彼のことを話すときにはいつも「チャップリンさん」と言っていること、彼が坂上二郎と組んでやっていたコント55号のギャグの水源地はチャップリンだった、というものです。（註2）

このような一種の「つかみ」の話の後に、第5節の後半で書いた話をしました。チャップリンがトーキー映画が主流になってもサイレントにこだわってきたことと、その彼がこの映画で初めて肉声で語った、その演説が今回学ぶ英文であるという話です。このときにチャップリンが音声のないサイレントにこだわった理由を学生に問答で考えさせたのですが、「英語で話すと世界の皆に分からない」と答えらえた学生がいました。このような教師の語りと学生との問答のあとに動画で6分間の演説を見せて、次に『自伝』（寺島 1987にある日本語資料）を最初の2枚分だけ読み聞かせ、それから映画の上映を始めました。

本節は書いているうちに1コマ目の実践報告になってしまいました、学生を眠らせな

いように映画を見せるにはいろいろな工夫が必要なことを再認識しました。

14. 「単語を覚えたい」という声への回答 — 選択課題としての「単語テスト」

さて本節では「単語テスト」について書きます。本論の冒頭で紹介した投稿の中で私は「前期の授業アンケート（無記名）に「単語テストを実施してほしい」という声がひとりの学生から出された」と書きました。ただ、いま彼女の書いた文を見直してみると次のようになっています。投稿で書いた内容が正確でないことが分かりました。

授業アンケート：単語を覚えたり語彙力をつける授業をしてほしい。

授業レポート：日本語訳をする際に右端にあるヒントが易しすぎて単語を自分で調べて覚えるという暗記力が身につかないので改善してほしい。

どうして無記名アンケートなのに学生の名前が分かるのかというと、授業アンケートの内容と筆跡から推測できるのです。さて、それでは彼女は私の授業に満足していないかというところではありません。授業アンケートの理解度、満足度では最高評価5をつけていますし、以下に示す授業レポートの記述内容からもそれは分かります。これはガルシン「信号」の方のものです。

センマルセンを意識することで文を正確に読む力がついた。また英語は後置修飾という仕組みを知って場所を2箇所指すとき — [[本省にある] モスクワに] — の並べ換えや語順を理解することができた。

リズムよみでは、音の連結・脱落の確認だけでなく、今まで知らなかった単語の読み方も確認できて、読み書きともに力がついたと思う。

英文和訳プリントや並べ換え英作プリントではなるべくヒントを見ないように自力で解くように努めた。慣れてくると、ただ英文を見ただけで何の記号がどこについているのか、日本語にした時の並びはどうなるのかがパッと分かるようになった。

視写プリントは厳しくチェックしてもらうことで、「v」と「r」、「n」と「h」など正確な文字を書くことを心がけるようになった。

約3ヶ月ちょっとの授業で長文の読解と英作がかなりできるようになったと思う。また、「信号」を読んで、私はセミョーンのようになりたいと思ったし、バシーリのようにもなりたいと思った。自分が正しいと思うこと、つまり芯を持っていて、それでいてセミョーンのように自らをかえりみないですぐに行動できるような人になりたいと思った。

彼女の作文をほぼそのまま転記しましたが、文意が明瞭で漢字の間違いも全くないことから日本語力も高いことが窺われます。このように学力があり真摯な態度で授業に取り組んでいる学生ですので、その要望には彼女がさらなる高みへ挑戦しようとする前向きの

気持ちが込められているように私には思えました。

単語テストについて寺島美 (ibid.) は自己分析して「単語テストをやっても、使わなければ忘れてしまうこと」「単語力をつけるのはたくさん読むこと、なるべく多く使ってみる以外にないこと」をまだ生徒に納得させ切れていない私の実践的弱さが、ここに自然に出てきている」と述べていますが、私にもそのことはきっと当てはまるように思います。ただ私は効果の有無はさておいても先述したような彼女の声に何らかの形で応えたいという強い想いを捨てきれませんでした。

ところが読解プリントは全員が取り組む課題ですので語義欄を無くしたり間引きしたりすることはできません。ですから彼女の希望に応えるには「単語テスト」をオプション課題として設定するしかないと考えました。そこで配点を 10 点分として「視写 10 枚」または「単語テスト」という選択制を採用しました。

具体的な方法としては、英文から名詞 50 個と動詞 50 を選んで一覧表を作り、英語から日本語の 10 問テストで 8 点以上取れたら 8 点、日本語から英語の 10 問テストで 8 点以上とれたら 10 点、ただしテストは何回でも挑戦可能、といったやり方を考案しました。

最初の授業では「前期の授業で視写を書いたときに 1 回目でノーミス合格できるようになった人は、眼のちからや集中力がついてきた証拠だから単語テストに挑戦してみるとよい」と話したのですが、さてどんな反応が返ってくるのでしょうか。

15. なぜ「独裁者」を選んだか — 学生レポートに微笑み、そして驚嘆する

本論もいよいよ終わりに近づいてきましたので、ここでなぜ今回この教材をやろうという気持ちになったのかについて書きます。冒頭で紹介した私の投稿は実際の投稿の後半部分だけなのですが、いきなり「後期の実施予定の「独裁者・結びの演説」の授業計画案について書きます」と始まっていて読み手には唐突な感じを与えます。最初に「どうして後期にこの教材をやろうとしたのか」が書かれていないからです。寺島先生にそのことを尋ねられて私は初めて自分の書いた文章構成のまずさに気づきました。

そのことはさておくとして、なぜ「独裁者・結びの演説」なのかというと寺島 (1997a) に掲載されている学生レポートを読むうちに自分でもやってみたくなったのです。とりわけ「私が時々、"Soldiers!" と言うと、小学 2 年の妹も "Soldiers!" と言うようになりました」(ibid.43) というユーモラスな作文や、演説の英文を使って I'm sorry, but I don't want to write this English report. からずっと先の We study too much and learn too little. までを書いたレポート (ibid.130) が印象的でした。このようなレポートに思わず微笑まされたり度肝を抜くほど驚かされたりしながら自分でもやってみたいと思うようになったのです。

ではどうして寺島 (1997a) の学生レポートを読んだのか。それを説明するためには近々刊行予定の「寺島メソッドで始める英語アクティブラーニング」(仮題) の用語集がどのように作られていったのかをまず述べる必要がありますので順に書いていきます。

まず監修者である寺島先生からの指示にしたがって山田がいくつかの用語でひな形を作ります。ところが私は先生の指示の通りのものをなかなか作ることができませんでした。一例をあげると、「リズムよみ」について解説するときには「リズムよみ」が寺島メソッドの中でどのような位置づけになるのかを書いてからその説明するという指示がありました。3 回目のひな形でやっと寺島先生の OK が出たことを覚えています。寺島先生

は「日本語でやりとりしているのにそれを完全に理解することは難しいんだね。英語でやっていたらいったいどうなったことやら。授業を英語で受けてる生徒はさぞかし辛いだろうね」とこぼしておられました。

その後は山田が原案をどんどん書き進んでいってある程度まとまると寺島先生が加筆修正のために大幅に手を入れられるという作業が続きました。一応の形ができてから美紀子先生がさらに加筆され、最後に再び寺島先生が点検されて出版社に送ることになったのですが、それはさておき、当初の作業過程で寺島先生が用語集の「表現よみ」の項目において以下の部分を加筆されたときに下線部の出典を探す必要が生まれました。

この「表現よみ」は、個人でおこなう場合とグループでおこなう場合がある。後者はいわゆる「群読」である。いずれにしても、会話力をつけるためには「会話ごっこ」をする必要はない。実際この「表現よみ」に挑戦した学生は「まるで会話をしているような気分だった」と言っている。

そこで山田が寺島(1997a, 1997b)の学生レポートなどをすべて読みとおしてその言葉の出所を探したのです。その言葉は前者の62頁と後者の72頁で見つかりました。

本物のテープを聞きながら何べんも繰り返し読み、暗記するぐらいに読むことは、その読む文章だけであるはあるが、英語がペラペラ話せた気分になる。楽しくもなる。これは大きな成果ではないかと思う。(1997a : 62)

少なくとも私が岐阜大学の学生に「リズム打ち」させている限りでは、学生たちは、子音を強く言わせなくとも「リズムよみ」するだけでこんなに英語っぽくなるとは思わなかった！まるで英会話をしているような実感がある」と言っています。(1997b : 72)

以上のような経過で私は寺島(1997a)の学生レポートを読むことになり、先述のようにそれに心を動かされて自分でも授業でやってみたくなりました。そしてその気持ちを決定づけて実際に教材づくりを始めるきっかけとなったのが相模原で起こった障害者殺傷事件(2016年7月26日)でした。次節ではその経緯について述べていきます。

16. 障害者殺傷事件の衝撃 — 根深い「優生思想」を学生にどう語るのか

この事件を報じる新聞やそれを取り上げたブログを読むうちにこの問題はナチスの優生思想と関係があることが分かってきました。いくつかの情報の中でも次の新聞記事はとりわけ衝撃的でした。私はこれを読みこの思想の理解なしには世界で起きてきた(あるいは起きている)さまざまな問題を正しく捉えることはできないと強く感じました。そして自分が今度やろうとしているチャップリンの『独裁者』結びの演説はそのことを考えるにはまさに打ってつけの教材になりうと考えました。

このナチスの「優生思想」「優生学」の先駆けとなったのは、実はアメリカであった。ロ

ックフェラーらは人口学者トーマス・マルサスの理論を掲げて「^{へきがん}金髪碧眼のアーリア人種は、この世界へと贈られた神からの賜物である」と言い、だから優等な白人種が無知な有色人種を支配するべきであり、非白人種や「劣等な」白人種を、家畜のように選りわけられることを求めている。国内では、貧困は悪い遺伝子が原因という理由で貧困層に断種手術が施された。この思想がヒトラーの人種純化政策の理論的根拠となった。またそれはインディアン虐殺や奴隷制、日本人を猿かゴキブリと見なした原爆投下、沖縄戦、都市空襲などの民族絶滅作戦、日系人の強制収容の理論的根拠ともなった。(長周新聞 2016/8/1 : 山田による抜粋・要約)

この記事を読むと優生思想がナチスにだけにとどまらず、アメリカにおける先住民・黒人差別、さらには私たち日本人に対する差別意識の根源にあることを知り戦慄を覚えました。ここで示されている差別の構図をアメリカとナチス・ドイツに分けて考えて図示してみると次のようになるでしょうか。(「ロマ人」「ユダヤ人」「T4 作戦」—Wikipedia 参照)

<アメリカ>

白人 — 優等な白人 (アーリア人)
劣等な白人 (非アーリア人) = 貧困層 → 断種手術
非白人 — 黒人 → 奴隷制
インディアン = アメリカ先住民 → 虐殺
日本人 → 原爆投下、沖縄戦、都市空襲
日系アメリカ人 → 強制隔離収容

<ナチス・ドイツ>

白人 — 優等な白人 (アーリア人)
劣等な白人 (ロマ人 : ジプシー → 迫害・大量殺害 : ポライモス)
劣等な白人 (ユダヤ人 → 迫害・大量殺害 : ホロコースト)
劣等な白人 (障害者) → 安楽死政策 : T 4 作戦^{ライプ}

私はユダヤ人の迫害について以前からは知っていたのですが、障害者への迫害についてはほとんど無知でした。それでこの事件を取り上げたブログ「私の闇の奥」(2016/8/3)の中で ETV 特集「それはホロコーストの "リハーサル" だった～障害者虐殺 70 年目の真実～」の URL を見つけたときさっそくその動画を見てみました。そしてこのとき牧師マルチン・ニーメラの有名な詩「ナチが共産主義者を襲ったとき」には障害者への言及がないことにも気づきました。(註 3)

この新聞記事を読んだ少し後に、私は竹内章郎氏 (岐阜大学教授) の「重度障がい者の日常と優生思想の克服」という小論を目にしました。氏も「この考え方はナチスだけではない」として次のように述べています。「『青鞥』で有名な平塚らいてふが、「普通」に生活できない子どもの出生は大きな罪悪だとし、福沢諭吉が人間の産育を家畜改良と同じにせよと言うなど、「不適格者」の排除思想である優生思想は広くはびこっており、効率至上の現在の新自由主義の人間観とも結びつく(抜粋)。(赤旗 2016/8/9)

私はこれを読んで優生思想は対外的に存在するだけでなく日本人自身の中にも（しかも著名な女性解放運動家の中にも）あることを知り驚きました。この記事からずいぶん経ってからですが、帰宅の車中で聞いていた NHK ラジオに竹内氏が出演していて「この考え方のルーツは古代ギリシャにまで遡る」と話しておられるのを聞きました。

この小論には竹内氏自身が身内にいる重度障がい者との日常も描かれていて「彼らとの「普通」の楽しい共同の営みがなければ優生思想の克服はありえない」と主張しておられました。親子の間でもさまざまな辛い思いをすることがあるでしょうに、ましてや施設職員の方の労苦は想像を絶するものがあると思います。寺島先生が先の研究集会の懇親会の席でこの事件について「施設での労働条件が改善されない限り今回のような事件はまた起こりうる」と言われたことを思い出しました。

つい最近のことですが、この問題をさらに身近で切実に感じさせる新聞記事を読みました。「温度差縮める対話を」という小林亜津子氏（北里大学教授）のインタビューです（中日新聞 2016/10/1）。小林氏は出生前診断について「本来、出生前診断というのは胎児の治療のためにできた技術でした。しかし胎児に病気や障害があると判明した場合、中絶を選択するケースの方が多くなってしまいました」と語っていました。胎児はもともと小さくかよわい無抵抗の弱者だと思うのですが、その命が奪われていくという現状があるのです。

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て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。

おわりに — 「表現よみ」成功の鍵は「学びたいと思わせること」

本論を閉じるあたってひとつ述べておきたいことがあります。それは次のことです。私は第7節でこの演説のリズム記号のついたプリントが寺島美(1987)にはなかったと書きましたが、同書を再びよく読んでみると次のような記述がありました。

しかし、「カナづけ」と「記号づけ」がされているとは言え、全体で一斉に、音の化学変化と読みの練習をしたのは、わずかに 20 分足らずである。そんなわずかの練習しか取らなかったのに、なぜ岡永さん達のトップグループのような Speech が可能だったのであろうか。その秘密は一体何だったのであろうか。

つまり、このとき使われた「独裁者・結びの演説」のプリント (ibid. : 52-53) には英文構造を示す記号と読み仮名があるだけでリズム記号が付いていなかったにもかかわらず、表現よみに挑戦する生徒が次々に出てきて、トップ層のスピーチの中には「研究会で聞いてもらったが、一斉に驚きの声上がるほど」上手なものもあったのです。

その秘密について実践者は次のように説明しています。「この実践がうまく行った要因は「授業以前に歌の暗唱・暗写をさせていたこと」「スピーチの読解の深さ」がある。つまり、生徒たちは音声的・形式的によむ力、すなわち「リズムの等時性」をそれまで2年間の授業でしっかりと体得し、さらにこの授業ではチャップリンの怒りや訴えを自分の声

で表現できるまで理解を深めていた。また人前で発表するという「見えない学力」をそれまでの歌の暗唱発表で身につけていた（山田による要約）。

私はここには書かれていないことを想像してみました。それは生徒たちが強く読むところに自分で記号を付けていたのではないかということです。記号がつけられるほど何度も音声を聞いて練習していたのです。生徒たちは何度もくり返して聞き返したくなるほどこの演説に魅せられていたとも言えます。だから教師は前もって「リズム記号」を与えなくてもよかったのです。こう想像したのは、実は、寺島(1997a : 117)に掲載されている次の授業レポートがヒントになりました。

実際に自分でやってみて思ったのは、強弱の記号をつけるのが難しいということだった。「独裁者」の演説のテープをくり返して聞き、速くて分かりづらい部分はそれぞれ十数回聞き直して記号を付けていった。(中略)／結局、自分で取り組んだ記号付けは役に立たず、リズム読みの実践練習では「グループで合わせる」ということもあって、寺島先生から試案として提出されたもので練習することになった。

この作文は医学部1年生の男子学生が書いたものですが、どちらの教室の学習者にも共通することは何度も聞きたくなるほどこの演説に魅了されていたということです。

もちろん私はここで「リズム記号を前もって与えておく必要はない」と主張しているではありません。寺島(ibid.)の実践においてはリズムよみにおいて「グループテスト」という新しい指導方法が実験されていたときだと思われまので(寺島 1990 : 59-60)、「リズム記号」はやはり必要だったのです。だからこそ寺島先生は「試案」を提示したのです。

私が言いたいことは学生(生徒)が「その気」になれば少々の困難は自分で乗り越えていく力を発揮するということです。ですから教師の仕事は学習者をいかにやる気にさせるか、それさえできればその仕事の大半は終わるとも言えるのです。寺島(2015 : 82)が「外国語教育はつまるところ動機づけ・学習意欲の喚起、すなわち「学びたいと思わせる」こと以外にない」と述べているのはまさにこういうことなのです。

そのように考えると寺島先生が「どうしてこの演説をやろうと思ったのですか」と私に問われた本当の意味が私にもやっと分かってきたような気がしました。つまり英語教師がこの演説の持つ意義を理解してそのすばらしさに惚れ込めば、その熱意は自然と学生に伝わり彼らは動き出すということです。学生が心を動かされれば自分のスマホで何度もチャップリンの肉声を聞きたくなります。何度も聞いてその通りに「表現よみ」したくなるということです。その結果として英語力は自然とついてきます。英語教師は最初から英語力をつけようとしないうちがいいのです。つまり「英語力はあとを追いかけてくる」(寺島 2015 : 44)ものなのです。このことを最後に記して本論を終わります。(2016/10/10)

NOTES

1. このブログには欧米で抗議に立ち上がった学生たちのプラカードの写真が数枚掲載されていますが、それには「JOBS NOT WAR 戦争じゃなくて仕事をよこせ」「WE ARE ALL WORKING CLASS.(俺たちはみんな労働者階級だ)」「ABOLISH Capitalism.(資本主義なん

か止めろ)」「NEXT STEP—GENERAL STRIKE(次はゼネストだ)」といったものから以下に示すような少し長いものもありました。

Capitalism has left NO other nexus between man and man than naked SELF-INTERSET, than calbus CASH PAYMENT. It has resolved personal worth into Exchange Value!!

資本主義は人間と人間の間の絆を**すっきり奪い去って**、むき出しの**私的利益**や calbus (意味不明)の**現金支払い**に置き換えてしまう。個人の価値を解体し**交換価値**にしてしまうのだ。

一方で日本の学生たちのものを画像検索でみると「戦争反対」「自由のために闘え」「国民なめるな」といった内容のものがたくさん出てきます。私は学生たちが立ち上がったことはきちんと評価すべきと思いますが、このブログ氏の指摘には考えさせられました。しかし、これは寺島先生が言われていたことですが、彼らの看板の大半が英語で書かれていたことの方がはるかに深刻な問題かもしれません。というのは、これこそ英語による「自己家畜化」(寺島 2007 : 62)の典型例だからです。

2. 学生が書いた1回目の視聴レポートには「ドリフターズのギャグを思い出した」「吉本新喜劇と同じだった」という感想が出てきました。この反応から考えると最近ほとんどテレビに登場しない萩本氏より今も人気のある志村けんがいたドリフターズやテレビ放映がある吉本新喜劇のほうが学生の認知度は高そうです。また、これは後で気づいたことですが、Wikipedia にはチャップリンが戦前に岐阜を訪れて鶺鴒を見たエピソードが載っていました。教室には地元・岐阜の学生が一定数いますのでこれは重要な情報です。

3 度目の来日(1936 年 5 月)で岐阜を訪れ、鶺鴒を鑑賞した。鶺鴒匠山下幹司の絶妙な手縄さばきに「ワンダフル」を連発。幻想的な**篝火**^{かがりび}にも魅了され、「鶺鴒は一遍の詩であり、鶺鴒匠は詩人である」と言い残した。その後、4 度目の来日の際にも再び岐阜を訪れたが、すっかり変わり果てた鶺鴒の姿に「戦前はこんなではなかった……」と落胆した。なお、現在岐阜市内での鶺鴒のポスターには、チャップリンと鶺鴒が共にいるデザインのもので用いられている。

パントマイムの芸をきわめ危険な場面もスタントマンなしで演じたと言われるチャップリンだったからこそ1人で何匹もの鶺鴒を同時にあやつる鶺鴒匠の技にとりわけ強い感銘を受けたのかもしれません。

3. 映画『独裁者』では障害者に言及した台詞は出てきません。弾圧対象として出てくるのは「ユダヤ人」と「ブルネット(黒髪)」だけです。後者は処刑された5人のスト指導者の写真を見たヒンケルが「みんなブルネットでブロンド(金髪)は1人もいない」という台詞を受けて出てくる言葉ですが、特定の人種を指しているのではなさそうです。

上記の台詞に対してガーベッジは「ブルネットはユダヤ人よりたちが悪い」と言いヒンケルはさらに「抹殺してしまえ」と応じています。ところが以下に示すやりとりから分かるようにヒンケル自身がブロンドではなくて「ブルネットの独裁者」という設定になっています。これでは話のつじつまが合いませんが、むしろそうして独裁者の頭が狂っていることを表しているとも考えられます。そう考えるとその後のシーン — ヒンケルがカーテンを一気によじ登る場面と有名な地球儀を弄ぶ場面 — を「狂気漂う場面」と形象読みで

きるかもしれません。

ヒンケル 「なんとすばらしいだろう！トメニアが碧眼ブロンドの国になるなら」

ガーベッジ「そうなりますよ。ブロンドのヨーロッパ、アジア、アメリカ」

ヒンケル 「ブロンドの世界」

ガーベッジ「そこにブルネットの独裁者」

ヒンケル 「世界の独裁者か！」

ガーベッジ「そうなりますよ！」

REFERENCES

- 大野裕之(2015)『チャップリンとヒトラー—メディアとイメージの世界大戦』岩波書店
- 佐久間(2001)『英語の語源の話 - 楽しみながらボキャブラリーが増える』研究社
- 佐久間治(2005)『英文法のカラクリがわかる』研究社
- チャップリン、チャールズ、中野好夫(訳)(1966)『チャップリン自伝』新潮社
- 寺島隆吉(1986)『英語にとって学力とは何か』三友社
- 寺島隆吉(編)(1987)『The Great Dictator』三友社
- 寺島隆吉(編著)(1990)『英語の授業と英音法』三友社
- 寺島隆吉(1996)『チャップリン「独裁者」の英音法』あすなる社
- 寺島隆吉(1997a)『チャップリン「表現読み」への挑戦』あすなる社
- 寺島隆吉(1997b)『キングで学ぶ英語のリズム』あすなる社
- 寺島隆吉(2007)『英語教育原論—英語教師、三つの仕事・三つの危険』明石書店
- 寺島隆吉(2015)『英語で大学が亡びるとき — 「英語力=「グローバル人材」というイデオロギー』明石書店
- 寺島美紀子(1987)『英語学力への挑戦—走り出したら止まらない生徒たち』三友社
- 寺島美紀子(1990)『英語授業への挑戦—見える学力・見えない学力・人間の発達』三友社
- 寺島美紀子(2002)『英語「直読直解」への挑戦』あすなる社
- 寺島隆吉・寺島美紀子(編)(2001)『魔法の英語：不思議なくらいに英語が分かる練習帳』あすなる社
- 寺島隆吉・寺島美紀子(編)(2004)『センとマルとセンで英語が好き！に変わる本』中経出版
- 山田昇司(2014)『英語教育が甦えるとき—寺島メソッド授業革命』明石書店
- 山田昇司(2015)「私的英語史から考察する「協同学習」のありかた — 学習内容にふさわしい「学び」の形態を求めて」『朝日大学一般教育紀要』第40号 22-49頁
- 山田昇司(2016)「ガルシン「信号」を読む英語の授業—どう準備され、設計され、行われ、総括されたか」『朝日大学一般教育紀要』第41号 掲載予定

URLS

新見明(2013)「「独裁者」の授業で学んだこと：なぜ「表現よみ」まで高めることができなかったのか？」

<https://jp.mg5.mail.yahoo.co.jp/neo/launch?.rand=64r37d0q38c33#tb=vbtl4bj6>

寺島隆吉「アフガニスタン訪問記(2) 8月23 - 25日」

<http://takalab.web.fc2.com/afghan2international3education031025.pdf>