

「寺島メソッド」はどうして  
英語学習者をアクティブにできるのか  
—無記名アンケートの分析的説明—

**Why do Terasima Method Learners of  
English Turn Active and Motivated?**

— Analytic Interpretation of Anonymous  
Questionnaires —

山田昇司

YAMADA, Syouzi

朝日大学 英語研究室

syouzi@alice.asahi-u.ac.jp

**Summary**

It was a short message from a student that made me write this article. I saw it in the anonymous questionnaire conducted by the university authorities at the end of every semester. The message wrote, “Please take good care of yourself.” I have been teaching here in Asahi University over ten years, but this is the first time for me to find this kind of heart-warming phrase among the inquiries. Incidentally I knew who wrote this phrase while I was marking the test papers. I found the same handwriting in an essay, part of my final exam, in which my students are supposed to reflect about their learning. Then I strongly wanted to know what made him think so. After analyzing his descriptions, I realized that

he has turned into a motivated active learner and even enjoyed learning English by my way of teaching. Now I understood that his message was true and expressed his heartfelt respect and thanks to me. The method I adopted for my classes is called Terasima Method, invented by Terasima, Takayosi, ex-professor of Gifu University, and his wife Ms. Terasima, professor of Asahi University. The uniqueness of this method is, for one, NOT to make students memorize words and phrases, which enables the English learning to change into an exciting and interesting one. The writer of the message was originally good at English, but among most of the other students this method also won favorable reviews. I have been teaching by this method about thirty years, and in my latest classes I realized again how effective it is to make students active in learning. Recently “active learning” is a key word in designing the teaching, and, judging from my long experiences of trial and error, I do believe Terasima Method is of great help to activate English learners and make them think that they want to learn more.

**キーワード**

アクティブ・ラーニング

寺島メソッド

授業アンケート

**研究テーマ**

1. 英語授業を学習者にとって<sup>アクティブ</sup>能動的かつ<sup>フレインワーキング</sup>脳働的なものにするには何が必要か。
2. 無記名の授業アンケートに現れる学習者の声を教授者はどのように読み解き、それにどう対処したらよいのか。

## 目次

1. 予期せぬコメント  
— 「お体に気をつけて」に感無量
  2. 感嘆符から伝わる T 君の感動  
— 「英語が更に好きになった！」
  3. 戻ってきた女子学生  
— 教育における「学び合う関わり」の力
  4. 彼女を前に立たせたもの  
— 集団の中で役割を果たすこと
  5. 無記名の辛口コメントを考える  
— 教師は一人一人の顔がみえているか
  6. 寺島メソッドはなぜ支持されるのか  
— 「暗記しない」から味わえるもの
  7. 「見通し」が形成する内部的秩序  
— 生まれる安心感と次への意欲
  8. 基本的なことが意外とむずかしい  
— 修飾関係と「埋め込み文」
  9. まとめにかえて  
— 「寺島メソッド」はなぜアクティブなのか
- 追記  
— 「悪」の中に「善」を見つける

### NOTES

### REFERENCES

### URLS

## 1. 予期せぬコメント

— 「お体に気をつけて」に感無量

私の大学では学期末に「授業改善のためのアンケート」を実施する。無記名である。マークシートで出席状況、満足度、予習・復習時間などを調査するものであるが、最後に簡単な記述スペースがある。

私の場合は、同時に実施する最終テストの中に自分の学びを総括する記述問題(600～800字)があるので、これまではこの授業アンケートの狭い記述スペースに書くようにはあまり熱心に言ってこなかった。

それでもいつも何人かの学生は書いてくれたが、内容はほとんどが肯定的な寸感や当たり障りのないコメントが多かった。

ただ、たまにはあるが、感情的で辛辣な授業批判が書かれていることもあった。自分に至らぬところがあったに違いないとは思うものの、気持ちはかなり傷ついて凹む。反論ができない名無しの雑言にやりきれない屈辱感を感じたものだった。

そういった経験をこの大学に来てからの10年近く繰り返してきたのだが、しかし今回はこれまではなかった類いのコメントがひとつあった。教員に対する意見として書かれたものの中に「お体に気をつけてがんばって下さい」という記述があったのだ。相手を気遣うところやさしい言葉に私は思わずホロリとさせられた。

この授業の進め方で良かったと思うこと

— 生徒一人一人に真摯に教える姿勢に好感が持てました。

この授業を受けて良かったと思うこと

—     等の規則を習い、もっと英語のルールが分かりました。

この授業で感じたこと、教員に対する意見

— お体に気をつけてがんばって下さい。

どうしてこんなコメントが出てきたのかだろうか。私はその理由を考えてみた。

このアンケートは冒頭に授業コード、授業名、担当者名を記入するところがある。それで私はこのクラスでも「511353」「英語Ⅱ③」「山田」と板書してから、それを読み上げたのだが、そのときに言う必要のない自分の年齢まで言ってしまったのだ。

いつもはそんなことまで言わないのだ

が、今年のことあるごとに周りから「カンレキ、カンレキ」と言われ、最近届いた高校同窓会の案内ハガキにも「還暦記念」などと書いてあったりするので、つい年齢まで口について出てしまったのだ。そのことがこの学生に「お体に気をつけて」という一言を書かせたのだろうか。

それとも、そんな言葉を掛けたくなるほど教室での私の所作がヨロヨロしていたのだろうか。そんなはずはない。なにしろ私は授業のある5階の教室まで、重い荷物がない限り、毎回かならず階段で行くほどまだ足腰はしっかりしているのだから。

そんなことはさておき、私が授業アンケートでこんな優しい言葉に接したのは今回がはじめてだった。自分も年をとったんだなあという哀感と、そんな言葉を書いてくれた学生のこころ配りに私の胸はいっぱいになったのだった。

## 2. 感嘆符から伝わる T 君の感動

— 「英語が更に好きになった！」

ところが、わたしは最終テストを採点をしているときにこのアンケートと同じ筆跡のものがあることに気づいた。それは再履修生として来ていた男子学生 T 君の書いたものにちがいがなかった。この学生は後期に私が担当していた2つの授業（ガルシンの小説「信号」と「レ・ミゼラブル」）を受講していた。

以下に彼の授業レポートを紹介し彼がどのように私の授業に取り組んでいたのかを見つめる。彼がその言葉を綴った気持ちをもっと深く知りたいと思ったからだ。

### ガルシン「信号」の授業レポート

英語Ⅱの講義を受けてみて、「楽しかった!!」と思います。

まずリズムよみについてですが、山田先生の授業のように、英文をリズムで読むという事が今までありませんでした。初めてやってみて、とても新鮮で、最初の方はイマイチ、コツがつかめず、なかなか合格できませんでしたが、□の所で、しっかりとペンをたたき事、stop it (ストップ イット) のような場合は「プ」と「イ」をつなげて、「ストッピット」というような要領で、自分なりにリズムよみを練習して、講義の最後の方は、一番ノリで発表しに行き、皆よりも早く合格ができたりにして、うれしかったのと同時に、リズムよみをモノにできたなと感じました。

### 「レ・ミゼラブル」の授業レポート

Look Down のリズムよみも最初こそ初めてでとまどいましたが、先生の話をよく聞き、発表のときの先生のアドバイスによく耳を傾けながら読みました。すると段々上手くなり、グループテストでも声を張り上げて、先導して、みんなひっぱって読むことができました!! 未だに、ルックダウンのリズムの中毒性が頭から離れません…笑

Who Am I は歌のように感じられて、ペンでたたきながら楽しく読むことができました。発表では少し緊張したけど、今までで一番上手く読めるよう、ペンでたたかず、音だけでリズムを取り、声も大きく読みました。その結果、リズムよみ投票で1位を取ることができてとても嬉しかったです!! 英語が更に好きになりました!!

語順訳のプリントでは、英語と日本語の並び方の差に最初こそ悩まされましたが、\_\_\_( ) \_\_\_の法則、それに加えて( )の中でも、助動詞は先に英訳する等の規則性を学び、左記のようにしっかり理解して\*、日→英に並び替えができるようになりました!(正解かどうかはわかりま

せんが…) \*用紙の左側に和訳・英訳問題がある。

物語の読解プリントでは、英文に赤線を引き、  
[ ]等をつけて上手く訳すことができました！  
物語を自分の手で訳していくのが楽しかったです！

この作文でまず目に付くのが感嘆符の多用である。彼の率直な感動の気持ちが伝わってくる。また同時に彼がかなり確かな日本語力を持っていることもわかる。内容は言うまでもなく、形式的なところもしっかりしている。改行のしかた、漢字の使用とその正確さ、適切な読点の付け方をはじめ、カタカナの用法（アドバイス、イマイチ、コツ、モノ）も効果的である。「一番ノリ」にはふたつの意味が掛け合わせてあるようだ。

私はこの作文を読んで、彼が私の授業に対して偽りのない気持ちで心からの彼の敬意と感謝を表わそうとしていること、そして彼の最後の一句「お体を…」はその気持ちの象徴であるように感じた。

手前勝手な解釈だと言われるかもしれないが、私はそう感じたということなのでご容赦ねがいたい。ただ次節でも彼の話は続く。もう少し語っておきたいことがあるからだ。

### 3. 戻ってきた女子学生

— 教育における「学び合う関わり」の力

この男子学生 T 君はどちらの授業でも、ある一人の女子学生とペアを組んでリズムよみテストを受けていた。その女子学生というのが、実は、山田(2015)で言及した「授業開きの教室から退出した学生」だったのだ。そのときの記述を再掲する。

授業開きの時間だった。出席点呼・教材配布を終えてから太宰治「走れメロス」の後半部分（日本文）を読み聞かせする。学生は手元にある抜き刷りを目で追っている。この授業はその英文の音読練習を積み重ねて最後にその発表をめざすものである。読み聞かせが終わると残りは 40 分ほどだったので、最初の段落の半分だけを音読練習してグループテストを行おうと考えた。

そこで私は学生に 2, 3 人の小グループを作るように指示し黒板に記名する欄をつくった。その欄は次々と名前が埋まっていったのだが、人数を数えたらひとり名前を書いていないものがある。最初の授業で顔と名前が一致しないので私はやむなく黒板の名前と出席者名簿と合わせていくと、ひとりの学生が特定できた。そこで私はその学生に「どこかのグループに入りませんか」と声をかけたのだが、この学生は「この授業はとりません」と言い残して教室を出て行ってしまった。

音読テストのグループ分けはいつもこのように黒板に名前を書かせてうまく行くのだが、今回は予測しない事態になってしまった。グループ分けが行われているときに教室の様子にもう少し気を配っていれば、わざわざ名簿で点検しなくてもその学生に気づいて何らかの手立てが講じられたはずだ。クラス全体が注視する中での名簿チェックがその学生を精神的に追い込んで辛い思いをさせたことは明らかだ。私の中に「この授業は選択科目の英語だから意欲のある学生が来ている」という不用意な思い込みがあったことも一因だが、少し考えてみれば学習意欲があることと集団に入れる力（いわば社会適応力）を備えているかは全く別の問題である。私はこの件で学習者を多面的に捉えらる必要性を痛感させられた。

私は、正直に言えば、この女子学生は二

度と私の教室には現れないだろうと思っていた。ところが私の予想は外れ、半年後の後期の授業に T 君と共にやってきたのだ。そしてリズムよみテストはずっと彼といっしょに受けていた。

T 君が大きな声でリードして彼女の声はその影に隠れてほとんど聞こえないほどだったが、私は彼女にもっと大きな声を出すように要求したりはせずに、ふたりの打点が間違ったときにだけ止めてやり直しさせていた。二人は「信号」と「レ・ミゼラブル」の両方の授業を取っていて、どちらでもリズムよみテストを受けていたが、とりわけ「信号」の方は散文なので最初はなかなか滑らかに読めなかった。

しかし、回を重ねるごとに二人のリズムよみは確実に上達していき、彼女の声も次第にはっきりと聞こえるようになってきた。その頃、たしか「信号」の 10 時間目の授業のときだったが、私にとって劇的ともいえる出来事が起こった。リズムよみテストのときに彼女が私に質問したのだ。

その質問とは「視写プリントは余分にももらえませんか」というものだった。その要求は他の学生からもときどき出されるものだった。というのは、リズムよみテストに合格すると視写プリントをもらってそれを書き終わったら教室を出て行っていいことになっているので、この用紙を前もってもらっておいて家で書いておけばさらに早く帰ることができるかと学生は考えるのだ。

私の返答は「否」だったが、これは彼女の音読が上手になり自分から私に声をかけてくれるほどに自信を回復してきた現れだったに違いない。私は彼女の成長に驚き喜ぶとともに、それによって私の以前の不用

意な失敗で傷つけられた心が少しでも癒やされたのであれば、これほどうれしいことはないと思った。

二人のリズムよみが向上していったことは授業レポートの叙述からも分かる。T 君が書いた前掲の「信号」の授業レポートには「講義の最後の方は、一番ノリで発表しに行って、皆よりも早く合格ができたりにして、うれしかったのと同時に、リズムよみをモノにできたなと感じました」という記述があり、「レ・ミゼラブル」のレポートでは Look Down の対話群読で大きなグループを自らが引っばっていったことや Who Am I の個人発表の投票で 1 位になったと書かれていることが誇らしく綴られている。

一方でこの女子学生は、「レ・ミゼラブル」のレポートでは「はじめはすごく詰まったりうまく読めなかったですが、何度も練習している内に気づいたらすらすら読めるようになっていて……読めるようになるまで少し時間がかかりました」と正直な心情を吐露している。

また、Who Am I の個人発表については「みきわめ合格」をもらった次の時間におこなって「今後は発表の場でもキンチョウせずに上手く読めればいいなと思いました」という感想を述べている。

さらに物語の読解プリントに関しては次のような感想を綴っている。「徐々にやっていく内に物語のストーリーが理解できたので楽しかったです。\_\_ ( ) \_\_ になっているかを何度も気にしながら英語の並び替えに取り組んでいる内に英語の規則性が少しわかるようになりました」。

前期の授業開きのときに私がグループづくりを機械的に行ったために精神的なショックを受けて教室を去った学生が後期に再び私の教室にやってきて上記のような感想を書いてくれたことは、私にとって今年度の授業でいちばん心に残った嬉しい出来事だったと言っている。

これはひとえに T 君のおかげであると言っている。教育という営みが教師ひとりだけの力でなされるものではないことはわかっていたつもりだが、それどころか、この学生は教師の失策をも埋め合わせてくれたのだった。私は「子供の学び合う関わりは教師の指導力の五倍以上の力を発揮する」という佐藤(2001)の指摘の正しさをいまいちど再確認することになった。

#### 4. 彼女を前に立たせたもの

— 集団の中で役割を果たすこと

いまこの女子学生の成長の要因を「子どもの学び合う関わり」という観点から述べたが、「授業のしくみ」からも見る必要があるだろう。

社会適応力が十分には育っていなかった学生がこの授業の中でその力を徐々に獲得し、最後は教室の前でひとりでプレゼンをすることができた過程を辿ってみると、まず、安心して協働できる友人とペアでテストを受けられたことがある。リズムよみテストが「個人」テストであったなら、そのプロセスのスタート地点にすら立つことはできなかった。

また、「安心して協働できる友人と」という点も大切である。教師がそういった小集団を編成するのは無理である。小集団は「課題の中身が要求するときだけ」必要

であるという前提をふまえて、その中の人間関係が構成員にとって最も快適になるように彼ら自身に編成させることの重要性もここで強調しておきたい。

次の要因としては、そのテストの際に教師が合格基準を柔軟に運用していたことがある。先にも述べたように、最初は彼女の声がほとんど聞こえなくても T 君と打点が揃っていれば合格としていたのだ。

ただそのときの私の心中を包み隠さずに言えば、「声が聞こえない」とダメだしすると彼女は次からもう授業に出て来なくなるのではないかという不安があったことも事実である。

しかし、そういった直観的な慎重さの一方で、私はまた同時に、彼女は今は声は出ていないが体ではリズムを刻んでいる、だからやがては声もしっかりと出るようになるだろうという楽観的な希望と見込みも持っていた。(註1)

そして結果的にはその予測は正しかった。いや、本当は、彼女の声の大きさは同じなのに私の耳に聞こえるようになっていたのかもしれない。しかしいづれにしても、学習者の心理までも思い計って合格基準を柔軟に変えることは e-learning にはできない教育的営為と言えるだろう。[また、これは後で気づいたことだが、別の授業で同時進行していた「レ・ミゼラブル」の韻文における音読の習熟が、やや難しい「信号」の散文のリズムよみの向上に資していたことも指摘しておきたい。]

次に、Look Down の対話式群読では、ペアよりも大きなグループの一員としてリズムよみに参加して読んでいる。私の記憶によれば、そのときは4人対5人の対話群

読だったと思うが、より大きな集団の中で彼女が自分の役割を果たしたことが彼女に大きな自信を与えたにちがいない。

また、ふたつめの課題 Who Am I の個人発表に先だって実施した「他者評価」「教師による、みきわめ・チェック」というしくみも有効に働いている。とりわけ、この31人のクラスは12時間目から14時間目にかけて次々と「みきわめ合格」が出て、最終的には27人が個人発表している。

そういった教室の前向きの雰囲気は彼女の背中を押して前に立つ勇氣(内発的動機)を与えていたとも推察される。

最後にもうひとつ付け加えるならば、教師が学生に掛けている言葉の中身にも言及しておきたい。これは山田(2014)でも触れたことであるが、このリズムよみテストでは学生を対面で褒めたり励ましたりする場面がひじょうに多い。「よし、合格」「上手くなった」「よく頑張った、合格!」「完璧!」といった調子である。そういった雰囲気が教室の雰囲気を明るくし、学生たちの学習意欲をさらに高めていくのである。おそらくはこの女子学生もその中のひとりであったのだろう。

## 5. 無記名の辛口コメントを考える

— 教師は一人一人の顔がみえているか

さて、前節までは一枚の無記名アンケートを起点にして、二人の学生が私の授業においてどんな学びの実感を持ち、そしてそれを通してどのように人間として成長していったのかを見ていったが、本節では無記名アンケートの「辛口教師評」について私見を述べたい。先に引用した無記名アンケートの記述は偶然にも特定できたが、普通

の場合は誰が書いたのかはわからない。私も最初の数年間は誰が書いているのかは全く見当がつかなかった。

その例として思い出すのは2009年度前期に書かれた「こんな授業、とらなきゃよかった」という寸評である。そのクラスは10数名の小さなクラスだったので、ふだん教室で学生ひとりひとりの表情をよく観察していれば、そんな気持ちを抱いている学生に気づいてもよかったはずである。その原因を考えると、当時の私には「寺島メソッドというすぐれた教授法で教えているのだから間違いはない」という一定の自信があり、それが知らず知らずのうちに過信、慢心へと転化し、学生を見る目が曇っていたのかもしれない。

[なお、このコメントがきっかけとなってグループ活動を授業に導入することになった。その詳しい経緯は山田(2015b)に記載されているので興味ある方は見ていただきたい。]

それから数年後、今から3年ほど前だったと思うが、「こんなのは英語の授業ではない。大学にはふさわしくない」と評した記述があった。文字には書き手の怒りが伝わってくるような荒々しさすら感じた。

ただ、このときは何となく誰だか想像がついた。三年生から編入学してきた男子学生である。リズムよみテストでは彼のグループはいつも苦勞していた。そして、結局、彼は最後まで上手には読めるようにはならなかった。

その主因は彼の欠席が多く練習量が不足していたことであるが、それに加えて、その文面から察すると、彼の中に英語の授業はこうあるべきだ(例えば、単語や熟語を

覚える、会話をする) という固定観念があったように思える。この思い込みが自分の中に新しい英語学習法を取り入れることを妨げる障壁となっていたのかもしれない。

**(註 2)**

しかし、いずれにしても言えることは、どれだけすぐれた教授法であっても、教授者が学習者に授業でそのよさ、すばらしさを体験させてやらなければ、それは画餅に帰してしまう、ということである。「リズムよみ」の心地よさ、楽しさはそれをは味わった者にしかわからないのだ。

であるならば、教師は彼らの不満と苛立ちにもっと早く気づいて、彼らが絶望のメッセージを発する前に何らかの対応をする必要があったと言えるだろう。

**6. 寺島メソッドはなぜ支持されるのか**

— 「暗記しない」から味わえるもの

前節では、1年に一回、目にするかしないかの「辛口コメント」について自戒の意味もこめて省察したが、全体としては寺島メソッドは学生たちに圧倒的な支持を受けている。

2013 年度前期のことだが、習熟度最下位クラス④ (木3) において「興味を持てたか」と「また講義を受けてみたいか」の2項目で五段階評価の5と4の合計が100%という数字が出て驚いたことがある。ただ、この結果はクラス規模が11人と少人数だったことも影響している可能性がある。授業評価の数値は、教師の能力だけでなく、教育条件という要因も関係してくるからだ。なお、参考までにこのときの全クラスの結果が分かる表を以下に載せておく。全体で見ても評価5と4の合計比率は8割を

越えている。(註 3)

	人数	月1	火1	水2	木1	木2	木3
		26	19	24	32	23	11
講義に興味を持てましたか	5	57.7	57.9	62.5	50.0	52.2	81.8
	4	19.2	15.8	25.0	28.1	30.4	18.2
	3	7.7	15.8	12.5	15.6	13.0	0.0
機会があれば、この講義をまた受けたい	5	53.8	57.9	62.5	50.0	52.2	81.8
	4	26.9	5.3	20.8	28.1	17.4	18.2
	3	15.4	21.1	12.5	18.8	26.1	0.0

一方で、先に紹介した「英語が更に好きになった」と書いている T 君は入学時アセスメントで群を抜いて最高点を取った学生である。その彼がなぜ単位を落として再履修生として私の授業に来ていたのかの事情は不明であるが、いずれにしても、山田(2014)に登場する帰国生が語った「こんな楽しい授業は来日して5年目ではじめて」という意見とも併せて考えると、このメソッドには、英語が苦手なものも得意なものも、好きなものも嫌いなものも、そのどちらも満足させてしまう魅力があることがわかる。

これは、山田(2014, 2015a)でも指摘したことだが、おそらくは暗記を強要しないから英語の面白さを味わえるのだ。学習者が暗記することにエネルギーを消費しないので、彼らの心と頭、そして体に、ゆとりと安定が生まれる。それゆえ、感動と発見の英文を読んだときに心と頭が敏感に反応できて、感性や認識が揺さぶられるのだ。

またリズムよみでは、身体が弾むと同時に、心が音読の楽しさ、心地よさを感じて、頭脳がこの英語学習を「楽習」「易行道」と判断するのではあるまいか。(註 4)

直近の2015年度後期の無記名アンケート記述欄を見ても、過去に書かれたコメントと同様に、肯定的なものがたくさん出てきた。「楽しかった」「わかりやすかった」



「英語が好きになった」「英語のことをもっと知りたいと思った」という直截なものから、「英語のしくみを知った」「文の組み立て方がわかった」「音読するのが上手になった」「リズムよみで覚えると自然に頭に入ってくる」のように英語に関して自分が理解できたり上達したところに具体的に言及しながらの寸評まである。

これらのコメントは、アンケートの後に書く授業レポートの記述中でより詳細に展開されているのだが、それはさておき、アンケートの記述欄にはそれらとは少し違った観点から「授業の特徴」について述べているものが二種類ある。ここ一、二年前から目立ってきた感想である。

そのひとつは「授業の始めにいつも今日はどんなことをやるのか説明してくれる点がいい」というもので、もうひとつが「最終テストの前に総復習をしてくれるのはうれしい」である。次節からはこの感想について考えてみたい。

## 7. 「見通し」が形成する内部的秩序

### 一 生まれる安心感と次への意欲

このふたつの感想は、もちろん、私自身が最近そういったことを意識的にやり始めたことを意味しているのだが、まず、ひとつめの「授業の始めにいつも今日はどんなことをやるのか説明してくれる点がいい」から見てみる。

どんなふうに話すかというと、例えば、「レ・ミゼラブル」の10時間目には「今日は最初にバルジャンの心中の葛藤が書かれている「脳裏の嵐」(日本語資料)の一部を読みます。それから Who Am I の「通しよみ」を行います。そしてそれに合格し

たグループの人から物語の和訳プリントに取り組みます。記号がついたものは33番と34番を持ってきているので必要に応じて撮して下さい。」という具合である。

[なお「撮す」について説明すると、学生に事前に配布しているプリントには英文構造を示す記号はついていない。教師が記号の付いたプリントを少しずつ持って行き学生はその都度スマホのカメラに撮し取り、和訳をする際にその画像を見て記号を転写するのである。]

わたしは最初、どうして学生がこんな単純なことをわざわざ「いい」と評価するのかよくわからなかった。「意識的に始めた」と先述したが、それはむしろ教師自身のために、つまり自分のために始めたことだったからだ。

しかし学生の立場から考えてみると、そうすることで私自身が落ちついて授業に臨めるように、彼らも90分の見通しが示されて一種の安心感が得られるのかもしれない。

しかもこの説明は、また、学生に評価のことを意識させる働きもある。どういうことかというと、例えば、「通しよみ」はやがて実施される「個人発表10点」を連想させるし、「和訳プリント(27枚)」は一枚で1点がもらえる授業点を想起させる。学生はつねに自分の持ち点を計算して確認できるので、授業開始時の予定説明は、自分の到達点を意識するという「安心感」(学生によっては「危機感」)を生み、それは次に進む意欲に転化するするのである。

そんなことを書いていたら、私は授業のはじめにその日にやることを言っているだけでなく、その先の予定もしばしば学生に

告知していることに気づいた。

例えば、先述の 10 時間目の冒頭には「和訳プリントの締切は 13 時間目、次の次の時間です」「通しよみ」の後は「個人練習」「他者評価」「教師による見きわめチェック」と続きます」といった調子である。

これらのことはシラバスには書いてあるのだが、授業進行に合わせてそれを見ている学生はほとんどいない。それどころか、最初からシラバスを見ていない学生が実際には大半である。このことは無記名アンケートの結果に出ている。

この問題について寺島(1989)は「見通しを意識させることは教師ならびに生徒の作業の中に内部的秩序を作り出すのを手助けする」(山田要約)とオコン 1956(細谷・大橋 1959)を引用している。

寺島はそこからさらに「評価基準の公開という「見通し」を与えることによって、生徒は自分で自分の評価をつけているという自覚を持つようになり、それは「自立」へのみちすじを用意する」(山田要約)との独自の見解を提示している。

この寺島の見解は、私に、ある学生の授業での取り組みの様子を思い出させる。この学生のグループはいつもいちばん最後にリズムよみテストを受ける。他のグループが列をなしてテストを受けている間は彼は黙々と和訳プリントをやっているのである。そして列が途切れた頃合いを見計らって仲間(三人とも自転車競技部の学生)を集めてリズムよみの練習を開始する。そしてやすやすと合格を勝ち取るのである。もちろん時々はやり直しになるが、他のグループが全て終わっているのですぐに再挑戦

できて時間はあまりかからない。教師の示す順番どおりには行動しない、なかなか賢い「自立」的な授業参加の方法である。

また、寺島が引用したオコンの「見通しは教師自身の内部的秩序を作り出す」との指摘にも首肯させられるところがある。

というのは、学生に 90 分の見通しを示そうとすれば、その前に教師自身が見通しについてよく検討、吟味する必要があるからだ。

例えば、私はクラス人数によってリズムよみテストの量を増やしたり、前時の欠席者が多い場合には同じテストを繰り返すなどの判断をする。

読解プリントについても、少人数のクラスではその時間内にひとりずつ添削するが、30 人規模のクラスでは授業終了時に添削希望者のプリントを回収して点検する。

このようにして教師は 90 分の授業時間を最大限に有効活用して学習効果を上げる工夫を絶えずしている。そうして教師の内部に「内部的秩序」が形成されれば、学生に安心感を与えるだけでなく、教師自身も教室に向かう足取りが軽くなるという恩恵に授かるのである。

## 8. 基本的なことが意外とむずかしい

### — 修飾関係と「埋め込み文」

次にふたつめのコメントである「最終テストの前に総復習をしてくれるのはうれしい」について考えてみたい。

まず最初に私がどんなふうに総復習をしたのかを紹介する。以下に示すものが私が「信号」と「走れメロス」の授業の総復習として出した問題である。上段の日本語を

下段矢印の空白部分に英語語順にして並べ替えることになっている。

- 1 私は [朝日大学の] 学生 (です)。  
→  
2 [大学が始まる] 時間は 9時 (です)。  
→  
3 私は [日が暮れる]まで [図書館で] (勉強した)。  
→

個別指名して教師が答えを板書していったのだが、問題1は4クラス中2クラス、問題2では全4クラスで以下のような誤答が出てきた。

- 1 私は [朝日大学の] 学生 (です)。  
→ 私は (です) [朝日大学の] 学生  
2 [大学が始まる] 時間は 9時 (です)。  
→ 時間は (です) 9時 [大学が始まる]

主述関係の並べ換えはできるが、修飾関係に関する語順変換ができないのだ。そこで私は次のようなやりとりをしながら「日本語は前置修飾、英語は後置修飾」を復習をした。

山田 「朝日大学の、は何を説明しているか。」

学生 「学生、です。」

山田 「英語でも日本語でも、説明する言葉は説明される言葉のすぐ側に置くことになっている。だから、その意味では、朝日大学の、の位置はあっているのだが、英語では説明されることばの後ろに置く。であるならば、どうしたらいいか。」

学生 「学生、朝日大学の、となります。」

山田 「ふたつめの問題では、大学が始まる、は何にかかっているか。」

学生 「時間、です。」

山田 「そうならば、大学が始まる、はどこに移動するといいか。」

学生 「時間、のすぐ側です。」

山田 「時間、の前か、後ろか」

学生 「後ろなので、時間、大学が始まる、となります。」

三番目の問題は最初の2問に比べるとやや難しいと思ったので、最初の3クラスでは記号を英語の語順に示しておいてそこに穴埋めさせたが、最後のクラスでは学力のある学生を指名して並べ換えさせてみた。ところが、次のような誤答が出てきた。

- 3 私は [日が暮れる]まで [図書館で] (勉強した)。  
→ 私は (勉強した) [まで] [日が暮れる] [図書館で]

主文が接続詞を含む従文[ ]で分断されていてその主述関係が離れて見えにくくなっているせいか、あるいは「図書館で」という副詞句と同様に「日が暮れるまで」を時を表す副詞句と考えて配列したのであろうか。

しかし、誤答を引き出した主因は、やはり教師がこれまでずっと英訳の並べ換えを「センセンマルはセンマルセン」と言ってきたにもかかわらず、この問題では「図書館」をセンではなく[ ]としたことだろう。語順変換の基本ルールがある程度身につくまでは前置詞句もセン扱いとしたほうがいいのかもしれない。(註5)

全問の正解を確認してから以下のように問題文の一部分を取り出して和訳・英訳の際に重要な3つの基本ルールを示した。

日本語語順	英語語順
<法則1>	
<b>センセンマル</b>	<b>センマルセン</b>
私は <u>学生</u> (です)。	私は (です) <u>学生</u> 。
時間は <u>9時</u> (です)。	時間は (です) <u>9時</u> 。
私は[図書館で] ( <u>勉強した</u> )。	私は ( <u>勉強した</u> ) [図書館で]。

<法則2>	
<b>前置修飾</b>	<b>後置修飾</b>
[朝日大学の] <u>学生</u>	<u>学生</u> [朝日大学の]
[大学が始まる] <u>時間</u>	<u>時間</u> [大学が始まる]

<法則3>	
[ <u>文</u> ] <b>接続詞</b>	<b>接続詞</b> [ <u>文</u> ]
[日が暮れる] <u>まで</u>	<u>まで</u> [日が暮れる]

最後のテストの前にこのような総復習を始めたきっかけは、実を言うと、最終テスト（記述授業レポートを含む）だけだと少し早く終わってしまうという実務的な理由からであったが、いざ総復習のための問答をしてみると、英語と日本語の基本的な語順の違いだけに絞り込んで教えているにもかかわらず、その完全な習得はなかなか難しいということを思い知らされた。学生がこのような総復習を歓迎するのにもむべなるかな、と言える。

## 9. まとめにかえて

—「寺島メソッド」はなぜアクティブなのか

本論は、実を言うと、第1節から第4節までに紹介したエピソードを書き留めておきたくて書き始めたものである。

ところがそれを書き進むうちに、無記名アンケートに出てきたその他の項目でも論じておきたいことが出てきて第5節以下を叙述することになった。

ただ、この中で私自身がそれまでその意義をあまり自覚せずに行っていたことを教育的な観点からその重要性を確認できたことは大きな収穫であった。

また執筆中に、偶然にも、「アクティブ・ラーニング」について考える機会があり、その視点でも自分の実践を見つめ直すことになった。

この「アクティブ・ラーニング」は現場の英語教師が「英語で授業」のあとに悩ませられる課題となることが予想される。事実、私の職場でも近年しばしばこの言葉を耳にするようになっている。

文科省の用語集(p.37)には以下のような説明があるが、「アクティブ」という言葉に引きずられると、下線で示したような活動形態にだけ教師の目がいき、いちばん肝心な陶冶、つまり英語学力をつけることがおざなりにされる可能性が高くなる。

なぜなら、個人で落ちついて思考する時間がないと、見かけは「能動」であっても頭の中が「脳働」とはなりえないからだ。

教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。（下線は山田）

つまり、学習者を真にアクティブな状態、つまり「<sup>アクティブ</sup>能動的な学修者」であると同時に「<sup>ブレインワーキング</sup>脳働的な学習者」にするには、英語という教科の性質に根ざした授業設計が必要になってくるのである。

その点から考えると、寺島隆吉氏(元・岐阜大学教授)が寺島美紀子氏(本学教授)とともに開発した「寺島メソッド」はアクティブ・ラーニングにふさわしい教授法であると私は考える。

以下に私自身が追実践(追試)して感じている優れた点を順不同で列挙する。

- ・評価を公開するから、やる気が出て、アクティブになる。
- ・暗記させないから、頭と心にゆとりができて、アクティブになる。
- ・協同して学ぶ活動があるので、楽しくなって、アクティブになる。
- ・英語の幹を中心に教えるから、よく理解できて、アクティブになる。
- ・自分のペースで取り組めるから、深く思考できて、アクティブになる。
- ・感動と発見の教材を使うから、感性や理性が揺さぶられて、アクティブになる。

本論の中でも上記の点を示す実例をいくつか提示したが、さらに詳しく知りたいという方はぜひ両氏の一連の著作や山田(2014)を読んでいただきたい。

また最近出版された山田(2016)は、寺島隆吉氏が監修の労を執られた著作で、テーマを「アクティブ・ラーニング」に絞った実践的理論書である。こちらも御一読ねがえれば幸いである。

**追記** — 「悪」の中に「善」を見つける

本論の研究テーマのひとつは「無記名の授業をアンケートをどのように読み解き、それにどう対処するのか」であったが、本論をまとめ終えた後の2016年度においてそのことを考えさせる興味深い事例があったので以下に記す。

前期末のことである。火曜2限の最終授業で取った授業アンケートの中に「リズムよみの必要なし」「なにこの授業、時間のむだ」という記述があった。ふだんの様子から2人の男子学生だと思われた。

というのは、このペアはテストに合格したときにもそれほど嬉しそうな表情を見せなかったし、さらにそのうちの1人は歌の暗唱テストをしたときも棒読みするので「リズムをはっきりと刻むように」と言ってやり直しさせたことがあったからだ。

これまで私は授業開きのときには必ず寺島(2000:12-13)の抜き刷りを配布して「リズムよみは英音法の幹を学ぶ学習方法であること」を理論的に解説しているのだが、学力の高い学生の中に、ごく少数だが、この音読方法に違和感を感じるものがいた。

ところが、ほとんどは「最初は戸惑ったが、はじめて英文をすらすら読めるようになっていくのを感じました」(山田 2014:248)というふうに意識が肯定的に変化してくる。今回のように学期末アンケートで不満の声を表明したものは初めてだった。

そこで私は翌日の別の授業(別教材で同じ学生が受講している)において、その意見を紹介した上で寺島(1997:72-73)を配布して別の観点からこの音読方法の説明をした。リズムよみの「英語らしさ」は写真や肖像画ではなくて似顔絵である。その音

声的特徴を際立たせて学ぶので音法の基本を効果的に学ぶことができる、と。つまり、リズムよみには「不自然さ」があるが、それは音法の幹を学ぶ基礎練習にはむしろ必要なものだと説明したのである。

ところが、この授業のアンケートでもその2人は「先生やめて。教えるセンスない」「アメリカの子どもは話せるようになるのにリズムよみしない」と反論してきた。そのうちの1人(A君)は授業レポートでも同趣旨の内容を記して自分の名を明かした。

これを読んで私はA君が抱いていた不満の核心がつかめたと思った。そこで私はそれから2ヶ月後、夏休み明けの後期の授業開きのときに、再びその意見をクラス全体に紹介して、母語と外国語の習得順序のベクトルは真逆になることを説明した。(ヴィゴツキー 2001 : 319-324)

母語	無意識 → (文法の)意識化
外国語	(文法の)意識化 → 無意識

つまり、「リズムよみ」という学習方法は音声の文法(音法)を意識化する学習方法なのである。かつて私が長い間そうであったように、英語教師ですら音法の水源地が「リズムの等時性」であることを知らない人がまだまだ多い。だからこの音読方法に戸惑う学生がいても不思議ではない。

そのことはさておくとして、私はさらに音法の基礎を学ぶことの大切さを、頭だけではなく、心と体でも理解できるような授業づくりも必要であると考えて、後期は基礎訓練の「リズムよみ」から「通しよみ」をへてより実践的な「表現よみ」にまで到達できるように新たな教材を準備した。

私はこのように授業アンケートがきっかけとなって学生との対話が始まった。最初は非礼で傲慢な物言いに腹も立ったが、その後のやりとりから彼らが英語教育について持っている認識の問題点に気づかせてやることができた。そしてそれはまた同時に、教師の授業改革を促すきっかけにもなったのである。

先にも少しふれたが、学生が英語学習における文法の意識化の大切さを理解できない社会的要因はまだある。それは何かというと、ちまたでは「聞くだけで話せるようになる」と謳う英語教材が出回り、英語授業においては母語を使わずに「英語で」行うことを文科省が推奨しているからだ。ただ英語にたくさん触れれば触れるほどよい、そうすれば英語力がつくという幻想が振りまかれているのだ。

実をいうと、私自身もかなり長い間、この幻想に取り憑かれて all in English の授業に憧れ実践しようとしていた時期があった。しかし、寺島メソッドを知ってその呪縛から逃れることができた(山田 2014)。

それはさておくとして、そもそもこの「英語を英語で教える」という教授法は生活言語を学ぶ移民を対象にして行われたものである。彼らは丸暗記したフレーズであっても仕事や日常生活で使うので忘れないが、日本の言語環境はそれとは明らかに異なる。だから日本における英語教育は、仕事で必要になったときに生きて働く基礎力を付けておけばいいのである(寺島 2013)。それには文法と音法の幹、つまり言葉のしくみを教えておくのが大切になってくる。

そしてその仕組みを効果的に学ぶのに母語は大いに役立つ。英語教師ならば動詞や

名詞などの品詞、あるいは主語・目的語などの機能の概念を英語で説明できるだろうか。〔少なくとも私にはできない。〕いわんや、それを聞いて理解できる学生はどれほどいるのか。というのは、それをわかりやすく説明することは、日本語であつてもそう簡単なことではないからだ。〔詳しくは寺島(2000: 222-247)を参照されたい。〕

もっとわかりやすい例がある。NHKの語学講座だ。これは寺島(2009)が最初に指摘したことだが、私にとってはまさに目から鱗だった。いくつもある講座で対象言語だけを使って教えている講師は英語講座を含めて1人もいない。どの講師も日本語を使って教えている。しかもこの講座を見て(聞いて)いるのは、学校の授業とは違って、みな学習意欲がある人たちなのである。

話を元にもどすと、それでは、なぜ匿名で不満を書いていたA君がなぜ自分の名を明かしたのだろうか。おそらくそれは私が反論のさいに次のように言ったからであろう。「このように、教師の言っていること、やっていることをそのまま鵜呑みにするのではなく、一度は自分の頭で考えて批判的に受け止めることは大切なことだ」。だから彼は今度は自分の名を出して持論を述べたのだ。

それは再び「非礼で傲慢」なものだったが、そこから私は彼の疑問の原拠を明らかにする言質を引き出すことができた。また彼は自分が意見を言ったことを評価されたことで私の反論を謙虚に聞き入れる心のゆとりが生まれたとも考えられる。

そのせいかどうかははっきりと断案できぬが、彼は後期の教材「チャンプリン『独裁者・結びの演説』」においては、4人グル

ープの一員として、ときおり読み出しの合図を出す役目を担うほどに授業態度が前向きに変化してきている。

これらの一連の出来事をふりかえってみると、教師が「非礼で傲慢=悪」を「批判的に物事を見る=善」と捉え返して対応することで論争に勝利し学生の変革を生み出したと考えることができる。また、これは寺島(2007: 59)が提起する「悪の中に善を、善の中に悪を」という教育哲学の実践例として位置付けることも可能だろう。

最後にこのことも記しておく。後期の授業レポートの中でもう一方の学生(B君)は一年間をふりかえって「自分は日常会話を教えてほしかった。ただよかったことがひとつだけある。それは音の連結というものを知ったことだ」と書いていた。

そこでわたしは翌日の授業でさっそくこの作文に言及して「リズムよみで音の連結や脱落を学ぶと、今度はそれを分解して聞けるようになる。ひとつながりの音声は切れて聞こえるようになって初めて英語を聞き取れる」と話して、明治初期に「カメ」を犬の名前だと勘違いした日本人のエピソードを紹介した。犬を呼ぶ言葉 Come here! を強弱でリズムよみすると h が脱落して「カメヤ」になるという話である。こうしてまた私はこのクラスでリズムよみの効用を語ることになったのである。

## NOTES

1. いまこの原稿を書きながら気づいたのであるが、寺島氏がよくアドバイスするように「もっと強くリズムを叩きなさい」という指示をすれば、もっと早く声が出るようになったのではないかと後悔している。

なお、寺島(1997: 122-124)は氏がリズムよみグループテストに際してどのように合格基準を調整して学生のやる気をなくさないように工夫しているかについて述べているが、学生のレポートを引用しながらの解説に加えて次のような指摘をしている。

「要求することは尊敬すること」という教育理念には「要求の仕方」が問われている。厳しさの裏には愛情と優しさも必要だからだ(山田要約)。私のとった措置はこの観点からも検証されるべきであろう。

2. この話には後日談がある。私はあるとき図書館で司書の方に声を掛けられた。「山田先生のリクエストした本は学生がもう借りていきましたよ。」私は「いいですよ。いま忙しくて読んでる時間ないですから。」と答えると、司書の女性は「その学生はこの本は誰がリクエストしたのかって聞くので山田先生だと言っておきましたよ」とのこと。私のリクエストしたのはガバン・マコーマック、乗松聡子『沖縄の「怒り」』という本だったが、彼女によれば借りていったのは沖縄出身の学生ということだった。それからしばらく経ってからのこと、沖縄出身者交流会のときに私はこの学生に話しかけられた。「先生、あの本を読んでどう思いましたか」と聞くので私は「忙しくて実はまだ読んでない」と正直に答えた。その後わたしはこの本を読み、彼と昼食を取る機会を設けて本の感想を語り合った。彼の名前はすでに交流会の時に聞いて知っていたのだが、会食後にはじめて私は以前にその名前を見たことがあるような気がしてきた。そこで名簿を調べてみると、彼が前年度に私の授業に出ていた学生であることがわかった。そしてその彼こそが、件の

「辛口コメント」を書いた本人だったのだ。彼はもうあのコメントのことは忘れたのだろうか。それとも私の顔をもう忘れていたのだろうか。それにしても、私の授業に対してあれほど怒りに満ちたコメントを書いた彼とこんなふうに和解できるとは！おそらく、アンケートが無記名だったがゆえにこんなドラマが起こったのだろう。

3. マークシートの調査項目についても付言しておきたい。2015年度のアンケートからは上記の「機会があればこの講義をまた受けてみたいか」という項目は削除され、その代わりに「この講義に満足しましたか」という項目に変更されている。私は「満足度」(あるいは以前にあった「興味度」「理解度」といった指標を立てることに特に異存はないが、「またこの講義を受けてみたいか」という観点はそれらよりもはるかに重要ではないかと考える。というのは、「もっと学びたくさせること」が学びの本質であると思うからだ。仮説実験授業の創始者である板倉聖宣氏は「わからないが楽しい授業」と「わかるが楽しくない授業」を比較して前者の方が優れていると述べている。板倉氏はその理由として「楽しければ教室を出た後でも自分で学び続ける可能性がある。わからないことがあっても自分で学んでわかってくる可能性があるからだ。一方で、教室でわかるように教えてもらっても、それを学ぶことが楽しくなければ、教室外でもう一度それを学ぼうという気持ちは起きない」と述べている。英語という教科においても、しょせん教師はすべてのことを教えることはできないのだから、もっと「たのしさ」を重視した授業設計をして、教室を出た後でも「学びたくな



る気持ち」を持てるようにしてはどうかと私は考える。

4. 日本のような英語が日常生活で使われない EFL 環境 (English as a Foreign Language) においては、暗記して何かを覚えても頭に残っているのはせいぜいテスト (あるいは入試) までで、その後に英文を読み続けるとかしなければ、日常生活で使う機会はまずないのだから、それは消えてなくなる運命にある。[なお、寺島氏はこの現象に「ザルみず効果」という用語を与えている。(山田 2016 : 226)] そのことは書く機会が少ない漢字がだんだん書けなくなるのと同じである。ただ仕事で英語を使う人も少数ではあるが存在するのは事実である。しかしその場合も仕事によって必要な語彙は異なるものである。それは仕事で繰り返し使いながら覚えていけば済むことである。したがって、教師が全ての学生に一律の語彙などを指定して暗記させることは意味があるとは言えない。だから、英語教育の目標は定量的な語彙や熟語、構文の数ではなく、英文のしくみを理解させる、あるいは読み方を教えるという立場にたつとよい。先述のように、暗記したものは忘れるが、理解したものは頭から消えないからである。それは自転車にいったん乗れるようになったらその乗り方を忘れないのに似ている。以上のような理由から、日本における英語授業は暗記から解放して、英文を読む楽しさ、面白さを味わうようなものにする、そして教室を出た後ももっと学びたいという気持ちを持たせてやったほうがいい。もっと読みたい、という気持ちにさえなれば、教室で学んだ読み方を使ってどんどん読み続けていき、そうするうちに語彙、

熟語などは自然に蓄積していくものだから。[なお、いま述べてきた諸点に関して、寺島(2004)は「自分の知りたいと思うこと、読んで楽しい・面白い・知的興奮を覚えると思うものを読むのが。持続的学習の秘訣である」「学校教育は学びの基礎を教え、将来も学び続けていくための方法や動機を与えるだけなのです」と述べている。]

5. この誤答は英語と日本語の統語構造の違いにも気づかせてくれる。どういうことかということ、日本語では「私は日が暮れるまで図書館で勉強した」と言えるが、英語で I studied until the sun set in the library. とはふつう言えないからだ。学生は頭の中にこのような日本語の文構造の枠組みを並べ換えの際に意識していたのかもしれない。なお、これに関して、私は次の英文が最初よく理解できなかったことを思い出す。『レ・ミゼラブル』の歌詞 Who Am I の一節である。脚韻を揃えるために until の従属節が文の途中に挿入されている。

Who am I? / Can I conceal myself for evermore? / Pretend I'm not the man I was before?

And must my name **until I die** / Be no more than an alibi?

## REFERENCES

- オコン=細谷俊夫・大橋精夫(訳)(1959)『教授過程』明治図書  
佐藤学(2001)『学力を問い直す』岩波書店  
寺島隆吉(1997)『キングで学ぶ英語のリズム』あすなろ社  
寺島隆吉(1989)『英語にとって授業とは何か』三友社出版

- 寺島隆吉(2007)『英語教育原論』明石書店
- 寺島隆吉(2009)『英語教育が亡びるとき--  
「英語で授業」のイデオロギー』明石書店
- 寺島隆吉(2013)「全員が話せる必要はない」  
毎日新聞インタビュー「論点：英語の授  
業 どうあるべきか」(2013/5/31)
- ヴィゴツキー、レフ・セミョノヴィッチ、  
柴田義松(訳)(2001)『思考と言語』(新  
訳版)新読書社
- 山田昇司(2014)『英語教育が甦えるとき』  
明石書店
- 山田昇司(2015b)「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(編著)、寺島隆吉(監修, 2016)『寺  
島メソッド 英語アクティブ・ラーニン  
グ』明石書店

## URLS

- 寺島隆吉(2004)「どうすれば語彙をふやせ  
るか—『セン(マル)センで、英語が  
好き!に変わる本』(中経出版、2004)  
の補足的解説」  
寺島研究室  
[http://www42.tok2.com/home/ieas/aesop1  
vocabulary040920.htm](http://www42.tok2.com/home/ieas/aesop1vocabulary040920.htm)
- 山田昇司(2015a)「「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」大学英語教育学会・中部支部大  
会「実践報告」(2015/6/20)  
寺島メソッド同好会  
<http://kigouken.jimdo.com/>