

中嶋先生は、私たちに「英語の指導法」を教えてはいない

中嶋塾@東京 2023, 地球市民オンライン塾 2023 H

「私は英語の指導法を教えるつもりはありません」対面塾、オンライン塾が始まった4月。どちらの塾でも中嶋先生はそうおっしゃった。壮大な伏線だった。誰もが思ったはずだ。「では…何を教えようとしてくださるのだろう？」

1 稲岡先生は [] を教えている

「稲岡先生の謎解き」の中で私の心に一番残った一文、それは次の言葉である。

ある生徒がその(富士山の) 写真を見て「夕暮れ」と言ったのを捉えて、Yes, it's very beautiful. と繋げられた。

稲岡先生がALTのChelseyの夏休みについて生徒とinteractionをしている場面、黒板に富士山の写真を貼られた場面の描写だった。この一文にハッと、し、長考した。なぜか。

「蒔田先生も稲岡先生も英語を教えていません。 [] を教えています」

中嶋先生のこの言葉の意味が、自分の中でついに回収されたからだ。私だったら？と自分を見つめ直す。生徒がつぶやいた「夕暮れ」を捉えて、なんとフィードバックしただろう？ “How do you say 夕暮れ in English?” そう言ってクラス全体に尋ねてしまっただろう。もちろんこれを悪い手とは言えない。生徒のつぶやきを拾い、全員の課題とするときもあっていい。しかし、稲岡先生はそうはされなかった。蒔田先生も中嶋先生もそうされない。

生徒のつぶやきを拾い、そのままinteractionを継続されていた。ある意味、言語は関係ない。使用している言語が英語か日本語かは関係ないのだ。なぜか。「意味のやり取り」をしているからだ。その証拠に稲岡先生と生徒の「意味のやり取り」は以下のように進んでいった。

Ms. Inaoka : What is Chelsey going to do this summer?

S : She's going to go to the beach.

Ms. Inaoka : That's right. Then, she is going to... ?

S : swim

Ms. Inaoka : Oh, yes. And she is going to...?

S : eat picnic lunch

Ms. Inaoka : Yes. And at the beginning of this video letter, she talked about Independence Day in the U.S. A. That is dokuritsu...

S : Kinenbi!

Ms. Inaoka : That's right. And during summer vacation, Chelsey and Jason are going to...

このようにやり取りをしながら、内容理解(Check of understanding)をされていた。

興味深いのは、稲岡先生は疑問文で質問をするのではなく、文を途中まで言って残りの情報を埋めて確認させていったのだ。蒔田先生もそうだった。まるでそれは紙芝居や読み聞かせを楽しむ親子のようだった。

冒頭の場面に戻ろう。稲岡先生は、ChelseyとJasonが富士登山をする予定であることを確認し、富士山の写真を黒板に貼られた。そしてある生徒が次のようにつぶやくのだ。

S: 夕暮れ(の写真だ)...

T: Yes, it's very beautiful.

(稲岡先生のことである。本時のねらい以外には深入りしない「引き算思考」を発揮されていたことは言うまでもない。私のように「夕暮れ」に引っ張られてそのまま時間を超過。本時のねらいを達成

できないなんてことは絶対にない。)

繰り返しになるが、注目すべきは、生徒からの「夕暮れ」というつぶやきを拾って、そのままコミュニケーションを続けられていたところ。

これこそが、蒔田先生と稲岡先生に共通するものだとは感じる。

それがそのまま「私にないもの」である、いや、矛盾を承知で言えば「本当は心の中にあるのに、見えなくなっていたもの」だと感じるのだ。

生徒との **interaction** を楽しみ、**コミュニケーションそのものを教える。**

私は「知識のやり取り」をしていた。だから授業が停滞し、生徒が沈んでいくのだ。

蒔田先生、稲岡先生は「意味のやり取り」をされていた。だから授業につながりが生まれ、生徒の心と脳が「ワクワク」していくのだ。

私も「ワクワク」するような授業がしてみたい。

それができるようになる力をつけるために、中嶋先生は以下のことを提案してくださった。

毎時間一定時間をきめ、教材（教科書、プリント、スライド、ゲーム、歌など）は使わずに、生徒とのやり取りだけで「内容」を深める練習をすることである。できるようになれば、少しずつインタラクションの場を増やしていく。最終的に teacher talk (small talk) も新出語彙や言語材料の導入も、教科書本文理解も、そして本時のまとめも全て生徒との interactive な活動にすることができるようになる。

振り返って気づく、私の現在地。「わかる」と「できる」は全く違う。

私は…わかったつもりで、実際は「できて」いなかった…。

2] これが私の現在地

New Horizon2 Unit5 Universal Design を現在学習している。「ユニバーサルデザイン」の生みの親 Ronald Mace さんについて紹介されている英文を読んだ。その後、本文内容を理解しているか次のように確認した。

T: Ronald Mace is ... ?

S: an American professor.

T: He is ... ?

S: the father of universal design.

ここまでですでに稲岡先生と大きく違う。私は「プラスのフィードバック」をしていない。稲岡先生はあの満面の笑顔で “Yes.” “Excellent.” “That’s right.” と生徒に返していた。だから生徒は言いやすい。心が満たされ、どんどん授業にのめりこんでいく。私は固い表情で正解の情報が生徒から言われるのを待っている。だから生徒は言いにくい。予定調和で教師がルールを敷いている。

このようなやり方は、変えなければならない。プラスのフィードバックを「全身」で表現する。蒔田先生・稲岡先生から学んだことをいくらレポートに書いても自分の授業で実践しなければ何の意味もない。

学びは「活用」しなければ意味がない。

さて、授業では次のように interaction は展開していった。

T: Why could he get the idea of universal design?

S: Because he had a difficult time.

T: So ?

S:

T: So he wanted to make a better society.

S:

書いていてつくづく自分に落胆する。これが私の現在地。いきなり why...? で聞いている。推論発問を勘違いしている。Baby step なんて夢のまた夢。Small step ですらない。まさに Hurdle step である。この時点で何人もの生徒を置いてけぼりにしている。

極めつけは So...? である。よくよく考えてみると、答えられるはずがない。何を求められているのが皆目見当がつかない。もう一人の自分が横にいたら「何が So だよ。」と頭をはたいてやりたいくらい腹が立つ。誰も答えられないので、最後は教師自身が答えを回収する始末だ。情けない。

では、次のようなインタラクションならどうだろうか。

T: He was in a wheelchair, right?

S: Yes, he was in a wheelchair.

T: Do you have an experience of using a wheelchair?

S: No. (Yes)

T: Just imagine. You're on a wheelchair because you have a trouble with your feet and you can't walk. How do you feel? What do you think?

S1: Maybe I feel sad.

S2: I'll be frustrated.

T: You feel sad or frustrated. Aha... Why do you think so? Please tell me more about your feeling.

S1: Because it takes much time to move.

S2: I can't go on stairs with a wheelchair. If the road is filled with bikes, perhaps I'll have to chose another road.

T: I see your points. Thank you. Then, take a look at this picture. Can you read it?

Ss: No, I can't. Strange picture.

T: It may seem strange to you. But for some people, it's not strange.

Look! It was originally drawn this way.

If your eyes have difficulty with the color, color-blinded. Then you can't read this.

What do you feel? What do you think?

S3: I can't imagine.

T: In one classroom, it is said there are almost 10 percent students have this kind of difficulty. Then what can we do for them? Please share your opinion with your partner.

Thanks. When you see a person with white stick, what will you do for the person.

S1: I will make a space for the person to go forward easily.

T: You do? I'm glad to hear that. What are these picture? Right, pictographs. What are they used for? Any ideas?

T: There are many disabled people around us. He's Ronald Mace. First, he wanted to help disabled people. But he changed his idea. Why?

大事なことは、以下の原則を自分が守ることだ。

生徒との **interaction** を楽しみ、**コミュニケーションそのものを教える。**

そうすれば自然と「ワクワク」する授業になる。パスがつながり始めると声が出てくる。お互いの考えがわかり始めると表情が明るくなる。「ワクワク」までもう少し…

③ 「ワクワク」とは何か

「ワクワク」には何種類もあると中嶋先生は言われる。では、一番分かりやすい「ワクワク」はな

んだらうか？ サッカーが好きな人ならワールドカップ、野球が好きな人なら日本シリーズ、漫画が好きな人なら新刊の発売日だらうか。おいしいレストランに行く前は hungry すら大事な「ワクワク」につながっている。つまり、excited だ。未来に抱く「ワクワク」だ。では、excited だけが「ワクワク」だらうか？ そうではないだらう。

他にも interested、surprised、motivated も「ワクワク」の1つだらう。アハ体験や「へ〜」と感じたことには興味をもつだらうし、推理ドラマで犯人がわかったときの驚き、そして仲間から受けた刺激や成長の喜びでやる気が出た時も「ワクワク」しているだらう。

もちろんこういったプラスの感情だけではない。討論や議論をして、frustrated したり、時には disgusted したりすることも「ワクワク」の1つだと塾の中で体感してきた。controversial、different、difficult なら、新しい体験ができる。これも「ワクワク」になる。

さらに新明解国語辞典で「わくわく」を調べたら実に面白いことがわかった。「わくわく」をもたらず感情の中には「心配」も入っている。一見マイナスと思われる感情でさえ、展開次第で「ワクワク」につながるとのことだ。

しかし、私たち塾生が目指す究極の「ワクワク」とは…これらとは一線を画すものではないか。

蒔田先生、稲岡先生、そして中嶋先生が「渡したいバトン」はそれらの全ての感情の根底にあるもの。英語1語で言うのならば、それは次の1語だらう。

“moved”だ。

子どもの心を動かし、奥底に眠る何かに火をつける。私たちが目指す究極の「ワクワク」とは「感動」なのではないか。中嶋先生は「稲岡先生の謎解き」の中で次のようにおっしゃっている。

教師自身が、生徒の考えや作品の中に「感動を読み取れるか」「発見があるか」「表現の新しさを気づけるか（または、それを発掘できるか）」「個々のみずみずしさを感じ取れるか」ということです。

生徒一人ひとりの「感受性」を自分が「読み取れる」か。それはまさに正しいコミュニケーションをしているかどうかを自分に問うことだ。「意味のあるやり取り」ではなく「知識があるかないかを問うやり取り」に終始していたら…一生たどりつかない。

中嶋先生から多くの「指導法」をいくら学んでも「知っているかどうか」のみを問う姿勢が根本から変わらなければ、生徒の「感受性」に気づくことはない。

生徒に寄り添うこと。なぜ蒔田先生はあれほどまで目をつなぐのか。なぜ、稲岡先生は愛情豊かな笑顔で全てを包み込むのか。本物の生徒指導とは何なのか。

「私は英語の指導法を教えるつもりはありません。」

中嶋先生の言葉が蘇る。蒔田先生と稲岡先生の授業から「指導法」を盗んでほしいわけではない。

生徒に寄り添うのだ。全身で受け止め、全身で返す。形だけ真似してもダメだ。すぐにメッキが剥がれる。なぜ蒔田先生はあれほどまで目をつなぐのか。なぜ稲岡先生は愛情豊かな笑顔で全てを包み込むのか。少し遠回りになるが、中嶋先生の次の言葉にそのヒントがある。

徹底的に時間をかけて、焦点化させて「入力」をしていく。しかし、それは最後の「出力」を想定している。だから、あくまでも入力と出力のバランス。一点突破で、あれもこれもと手を出さないことです。目先の活動（明日の50分を無事に終わらせるための保険）ではなく、子どもたちの「自己表現」とは本質的なものであり、その完成度を高めてやるのが教師の仕事であるということです。

ビプリオバトルの課題（HP 参照）の時になぜあれほど中嶋先生がこだわったのか、合点がいった。「一点突破」、この言葉に尽きる。「もう二度と書き直せない。」そう何度も感じたビプリオバトル。気づけば100回は推敲していた。推敲する度に高まっていく「完成度」。そして「こだわり」。誰かと

比較する心が消え、自分だけの excellence を求める心をいつの間にか手に入れていた。

よい作品を作ること自体は、「深い学び」ではありません。深い学びとは、自身の中に「変容」（心の成長）が起こることです。

きっとまだ推敲できる。その予感を抱けるのはなぜか。成果物の完成度ではなく、変容していく自分に喜びを感じたからだ。虚飾を剥ぎ、素の自分をさらけ出すことに恐れを抱かなくなったからだ。

そこにたどり着くまでの葛藤とモヤモヤ。自己弁護する言い訳と自己防衛のための予防線を張ってきた長い時間があった。次から次へと「違う」課題をこなしていたら気づけなかつただろう。なぜか。

徹底的に時間をかけ、焦点化して課題と向き合うことがそのまま「自分」と向き合うことになったからだ。推敲するとは過去の自分と向き合い、新しい視点で見つめ直すこと。推敲した先に待っているのは…「自己更新」を遂げた新しい自分なのである。

既習事項や生活につなげた学習を提供し、学習者自身が気づき、習熟・定着・探求をし始めるような授業になるようにすることです。事前と事後に「手間暇」をかけるのを厭わず、子どもたちの考えを深掘りし、彼らの作品を、時間をかけて推敲させ、自信を与えるといったプロセスを心から楽しめる教師でなければ、本当の意味での「アクティブ・ラーニング」にはなりません。

中嶋先生は塾生の成長を心から楽しんでおられる。私たちの全てを包み込んでくださっている。どうしようもない、出来の悪い私が間違った方向に進んでも、その手を離さず、ずっと待ってくださる。

私はどうだろうか。私は楽しんでいるだろうか。授業そのものを、ではない。生徒たち一人ひとりの「成長する過程」を、である。私は待っているだろうか。生徒が「成熟する時間」を、である。

教師は、教材を「プリズム」のように仕組む必要があります。光の屈折のように、角度によって様々に色が違ってきます。子どもたちが、その「学びのプリズム」の「驚き」や「発見」や「感動」を楽しめるように、教師自身が知的好奇心を持ち、もっと「屈折率」の異なる教材を用意すれば、それが伏線となります。

「学びのプリズム」。この言葉は開隆堂のHPで中嶋先生が使われていた時に読んだことがある。何のことを指し示しているのか、私には全くわからなかった。しかし、今、ようやくわかった。（つまり、今までその素地がなかったということだ）

ピプリオバトルは初稿から最新版まで比べてみると、私の原稿は全く異なっている。他の方々の作品も同様だ。それはまるで、姫路城が朝、夕、夜で様々な色に変わるのに似ている。

「屈折率」の異なる教材を用意し、徹底的に時間をかけて焦点化する。生徒が「成長」し「成熟」できる教材をどこからか見つけてくるという意味ではない。それでは単なる「ハウツー」に舞い戻ってしまう。生徒の「成長」と「成熟」を待つと、見え方が変わってくる教材を創るという意味だ。

したがって、生徒の「成長と成熟」に耐える骨太の教材でなければならない。対面塾生で言えばそれは「ピプリオバトル」だった。では、私が生徒に用意している教材は？

「夏休みの予告新聞」「夏休みレポート」「来日留学生のための日本のルール紹介パンフレット」…一過性の、評価のための教材しか作っていないのではないか？「学びのプリズム」を楽しめるような、生徒の成長と成熟に耐える教材にはなっていないのではないか？

中嶋先生の場合、その最終形は「卒業文集」であった。

そして、その「卒業文集」を書く前に、工藤直子さんの作品をヒントに書いた「なりきり作文」、パソコンの統合型ソフトで作られた「創作童話集」、修学旅行後は「後輩に伝える”Best Places to Visit in your School Trip”」の英字新聞集を生徒は成果物として仕上げている。（HPより）

「英字新聞集」「創作童話集」「なりきり作文」「卒業文集」、いずれも私とは「質」の違う課題が並んでいることが一目瞭然だ。なぜ、中嶋先生や稲岡先生は「質」の違う課題をBWDで仕組むことができるのか？それは「見ているところ」が違うからだ。「目指している山」が違う、ということだ。冒頭の一節で中嶋先生の言葉を書いた。

「蒔田先生も稲岡先生も英語を教えていません。コミュニケーションを教えています。」

ここに真理が隠されている。「夏休みの予告新聞」「夏休みレポート」の意図は？「未来形や過去形の習熟」である。では「日本のルールを伝えるパンフレット」で透けて見えるのは？「助動詞 have to/must などの習熟」である。

私は課題を通じて、英語力をつけようとしている。だから、英語力がつかない。生徒の心が「ワクワク」していないからだ。

中嶋先生の課題は「英字新聞集」「創作童話集」「なりきり作文」「卒業文集」。これらに文法事項が透けて見えるだろうか？見えない。見えてくるのは…そう、伝えたい（言いたい、書きたい）という「ワクワク」（+ハラハラ、ドキドキ）である。

心が動いた場面はどこだったか。それを伝える表現を必死に探す。自分の感受性を信じて…。

感受性、それは「既存概念にとらわれず、外界からの刺激に敏感に反応することが出来る心の動き」のこと。その心を育てること。それこそが、私が目指さなければならない「ワクワク授業」の本質。

4 中嶋先生が教えたいことは

なぜ、蒔田先生はあれほどまで目をつなぐのか。なぜ稲岡先生は愛情豊かな笑顔で全てを包み込むのか。この疑問に自分なりに答えるときがきた。それは生徒の力を「引き出す」ためである。

感受性を引き出し、主体性を引き出し、自律的学習者に育てるためである。主体性を引き出すには教師が「課題」や「発問」をし、教科書という素材を「教材」にまで高めなければならない。

さらに仲間と「対話」することにより、自分にはない視点や視座を学びあう必要がある。そのためには「信頼関係」に基づいた「コミュニケーション」そして「協働学習」が必要だ。人間関係という「横系」を美しく織るためには、強くたくましい「縦系」が必要なのだ。

だから、あれほどまでに蒔田先生と稲岡先生の「目」は強く、優しいではないか。だからこそ、あれほどまでに蒔田先生と稲岡先生の「微笑み」は温かく、子どもたちを包み込んでいるのではないか。他ならぬ中嶋先生も…。「目」と「微笑み」、つまり「眼差し」こそが3人の先生の共通点である。

その「眼差し」はどこから来るのか。授業を自分の思惑通り進めるためではない。

感受性と主体性を引き出して、最終的に、目の前の生徒一人ひとりを、たくましい「自律的学習者」に必ず導くのだ、という確固たる理念と揺るぎない信念があるからだ。「真」の強さと優しさが、全ての根幹となる。そして、それこそが「教える」ということなのだと考える。