

課題(2)「“できない英語教師”の歩み」『英語にとって教師とは何か』を読んで

岩村 博史

『英語にとって教師とは何か 第3部』を拝読して、私にとって「印象に残ったところ」は次の諸点です。

(1) 学生は「研究用モルモット」か

ところで上記の方法を採るようになって一番得をしたのは、実は生徒でじゃなく自分だった。というのは、私自身がこの記号を付けて読むようになってから、英文を読むのが苦痛でなくなり、読みのスピードも驚くほど速くなったからである。

教師自身が会話学校や集中講座に出かけなければ力がつかないというのであれば、授業を通じて生徒が力をつけていくことなどあり得るはずがないのではないか。そうではなく、生徒のために授業研究を積み重ねることが同時に教師の力量をつけることに結びつく研究方法を考えるべきだし、その方が一石二鳥なのではないか。(.....中略.....)しかし何度も言うように授業研究が同時に自分の力量をつけるために役立つ道筋こそ、まず第一に探求されるべきではないかと言いたいただけなのである。
(p.183 l.28 - p.184 l.8) (下線部 報告者)

教材の作成や研究について、上記の部分はとても考えさせられました。確かに生徒の教材は、教員にとって理解のハードルとしては低いものであって、そうした教材の知識だけでは教員の英語の力はなかなか向上しないと考えがちになります。しかし、そうした教材を学ばせる方法論が教員の力を向上させるものであるかどうかを、絶えず教材作成や研究のメルクマールとすることが大切なのだと痛感しました。

「生徒が学ぶ目線」でことばを学ぶ方法を探求していけば、自ずとそうした理論に結実するのですね。このことを深く実感できたのは、記号付けプリントの実践にも増して、音声指導の実践についての記録からです。英文法の幹(水源地)が「セン・マル・センの構成・語順」である、そして音声指導の水源地が「リズムの等価性」にある、こうした本質に辿り着く軌跡が、第二言語研究の理論を接ぎ木するのではなく、実際の様々な校種の生徒の学びの状況から生みだされたことに勇気と元気を与えられます。

疑問と気付き

「英文法の幹」や「音声指導の水源地」を見つめると、私が現在の授業実践の中での困難や迷いに対して羅針盤のように方向を修正してもらえます。しかしこのような理論に辿り着くまでには、計画的な研究や準備と、意図しない結果としてのひらめきのようなものとの双方の結びつきがあったのではないかと思います。誰もが同じように思考と試行を繰り返せば「寺島理論」のような学びの方法論に辿りつける訳ではないと思います。私だったら、書き言葉の局面だけで収束してしまい、音声の領域にまでなかなか視野を広げられなかったり、授業実践と研究の理論が乖離して、森の中に迷い込んだまま出られなくなってしまうだろうと感じました。「読むことと聴くこととの統合」のことにも繋がりますが、先生のこうした理論探求の部分で、道に戻ったり、上手くいかないために

一度創られた理論を壊してみたりといった経緯はなかったのでしょうか。また、ひらめき（当然それは探求の持続の結果なのですが）や邂逅的な道筋との出会いがご紹介されている他にもあったのであれば、お教え頂けると嬉しく思います。

（２）「壊れた機械」？と「水源地」

この記事を読んで気になったことがいくつかあった。その第1は生徒を「壊れた機械」と見立てている教育観である。.....(中略)..... 私が勤めていた定時制高校の状況は上記の水産高校よりはるかに悪かった。.....(中略).....しかし私はその生徒を「壊れた機械」だと思ったことは一度もなかった。(p.190 1-6)

水道の水が流れないのはどこかにゴミが詰まっているのであって、そのゴミを取り去ってやれば、必ず水は流れるはずだと思っていた。あるいは「水源地」に水があるのに、水源地にパイプがつながっていないのだと思っていた。したがって問題は「壊れた機械」を修理することにあるのではなく、どこにゴミが詰まっているかを発見することであり、「水源地」にパイプがつながっていないのであれば、それをつなげてやることである。(p.190 7-12)

* * * * *

「悪の中に悪を見ている」限り、教育は一步も前進しないし、教育学が科学として確立する展望も出てこない。教師や研究者に求められているのは「悪の中に善を見る」研ぎ澄まされた眼なのである。(p.190 26-29)

本書の中に出てくる「”彼らは被害者で、本当は学びたいと思っている”という言説は実話なのか神話なのか」と問う気持ちは分からなくもありません。本当に生徒は学ぶことを求めているのではないか」という思いは、ずっと同じ環境に居続ける教員にとっては無理からぬこともあるのではないかと思います。少しずつ状況が変わり、生徒が学ぶ意欲とこちらの働きかけが繋がっていかないからこそ、こうした言葉が出てくるのだと思います。私の経験から思うと、こうした言葉の背景には、その先生の生徒への働きかけよりも、管理職を始めとした学校のサポート態勢にも問題があるのではないかと感じました。例えば、授業が成立しない状況に対して、困って苦しんでいる教員に対し、「時間が解決してくれますよ」と語るだけの教頭をどう思われますか。あるいは転勤がない職場でのそうした生徒に対して、絶えず学ぶ意欲を引きだそうと誰もが思い続けることができるでしょうか。そうした状況を考えると、なかなか勇気を持って前に踏み出せない気持ちにもなりがちですが、「この問いは、私には“病人が健康になりたいと願っている”のは実話か神話かと尋ねているのに等しいように思われる。」と、医者と教員を同じ臨床の現場として捉える寺島先生の言葉にはっとさせられます。

おそらく、われわれが上手く行かない理由のひとつは、「水源地」への理解と信頼の浅さからくるのではないかと思います。「個体派生は系統発生を伴うのであって、今対峙している生徒の学力の低さも、発達の一過程にあるのだ」と信じていることができれば、生徒が学びを求める手助けを水源地を頼りにしてしようと思えるでしょう。逆に、「本当に”水源地”があったとしても、人それぞれの能力は決定論的にもともと限定されているのであって、そうした偏差の中に今の生徒の状況があるのだ」と思ってしまえば、水源

地への信じる気持ちは萎えてしまいます。

疑問と気付き

「悪の中に善を見る」研ぎ澄まされた眼は、どのようにしたら養えるでしょうか。

もしこうした眼力を身につけることができるならば、学校の校種や学力を問わずに、教員は喜びをもって生徒と接することに幸せを感じると思います。「水源地」を信じることも「悪の中に善を見る」心があってはじめてできるように思われます。そのためには人が好きでなければいけないし、自分が幸せである気持ちを持っていないと、生徒にその気持ちを分け与えることはできないですね。

(3) 「見えない学力」

ところが教科書を捨ててこの定式を水源地とした自主編成プリントを作って生徒に与えてもやはり生徒は動き出さないのである。水源地にパイプをつないでも、私の母校では急激に流れ始めた水が、定時制高校では全く流れないのである。ではどこで水が詰まっているのか。それを私は「見えない学力」すなわち「集中力」「計画力」「持続力」の欠如にあると考えた。(p. 192 1-4)

前述の(2)に関わる先生のお話も、「水源地」を上手く導けない現場の困難も、この「見えない学力」の欠如であるとの説明を読んで、不安が消える思いでした。「集中力・計画力・持続力」をどのようにつけさせたらよいか、という技術的な課題に置き換えることができるならば、「水源地」の理解は、少しずつ実践可能なものへと変わっていくのではないかと思えるからです。

実際に授業の中で、自主編成のプリントを与えて動き出さないことが一番の問題で、集中力に個人差があったり、計画力をつけさせる方法が見つからなかったり、持続力がなくすぐに飽きてしまう生徒がいたりという状況が目につきます。プリントの完成度が低いから生徒が動き出さないのか、それとも教師との人間関係が良好でないからなのか、と立ち止まる事が多いですが、その一歩手前にある「見えない学力」の問題があると思うと、そのためにどうしたらよいかを考えることに注意を向けることができそうです。

疑問点

「見えない学力」をどのようにつけさせるかということ、また「水源地」の理解にどのように結びつけるかということが、なかなかイメージしにくいときもあります。特に「集中力」と「持続力」をつけさせる工夫がどうしたらできるかという点が疑問点というよりも、課題点です。

(4) 「聴く」と「読む」の統一

これらの経験から得られた結論は先に述べた次の仮説である。

(1) 音声教育の任務は単語のひとつひとつが切れて聞こえるようにすることに尽きる。そのためには「リズムよみ」が最適である。つまり「聴解」のために必要なのは「聴解訓練」ではなく、「音読訓練」なのである。(p.208 28-29 p.209 1-4)

(2) 同時に聴解力は直読直解の力を伸ばすことと並行しない限り、それ以上の向上は期待できない。なぜなら「単語のひとつひとつが切れて聞こえる」ということは、文字として読むのと同じ状態で音声を把握できるようになったということである。とすれば、あと必要なのは、文字と同じ状態に固定された音声を「心の眼」で直読直解する力だけだからである。(p.209 5-9) (下線部 課題報告者)

ここに英語の授業実践のための最大のエッセンスがあるように思います。「読み」ばかりやっているから現在の英語教育は間違っているという風潮がますます広まっているように思われますが、「会話教育」が英語教育の全てを解決するというのも初めから不可能であると再認識しました。音は消えて行き反復不可能であるが、文字は眼の前に残っているから反復可能である、だから「聴く」と「読む」ことは圧倒的に難易度が違うと思いがちですが、「聴く」と「読む」ことが統一されるということがわかると、「聴きながら読む」、「読む中で自分の声を聴く」ということが、直読直解に支えられていることが良くわかります。

疑問と気付き

現在のオール・イングリッシュでの授業も、文レベルでの直読読解ができないのに、パラグラフ・リーディングであるとかスキミングやスキニングといったカタカナ言葉で称される方法がもてはやされています。しかし実際に、それがどのような経緯でなされるのかについては、母語を介在しないので説明がなくわからないままに、生徒は「なんとなく理解する読み」をさせられているようです。文と文をつなぐ論路的接続語に注目しながら文章を読みとる作業をどのようにしていくべきかが疑問点であり課題点です。

(5) 「ことばの力」を「生きる力」に

またこの本を通じて教師は生徒に対していつでも抽象を「具体例」で説明する能力、具体を「抽象的概念」でまとめてみせる能力(Hayakawa のいわゆる「抽象のハシゴ」を自由に昇り降りできる力)が必要であることを納得させらるはずである。なぜなら、教師(特に大学教師)はともすると下記の a または c に陥りがちだからである。しかし教師が目指すべきなのは d&e なのである。

- a. 易しいことを難しく言う
- b. 易しいことを易しく言う
- c. 難しいことを難しく言う
- d. 難しいことを易しく言う
- e. 易しいことを深く言う

(p.211 11-20.)

困難校・底辺校で教える経験を持つ人ならば、a や c. に陥ると、授業が成立しなくな

るどころか、生徒との関係全般も上手くいかなくなることを教師は身にしみてわかっているはずだと思います。できるだけ「具体性」を持たせながら、生徒の生活体験に引きつけて考えさせようとする事の大切さが求められます。しかし、実際の生活世界から拡がりを持たせて、感じることや考えることを積み上げて行こうと思うと、d.や e.の能力も教師には求められると思いました。d.や e.を行うことが、「具体を抽象的概念でまとめてみせる能力」に繋がるのだと思いますから。

生徒の能力・到達度に関係なく、ことばの学びを真摯に考えるならば、やはり授業とそれを巡る生徒との関係や教材研究及び準備に関して、「難しい(レベルの高い)ことを、易しく(生徒の理解度に合わせて)言う」事と「易しい(誰もが表面的に理解していること)を深く(拡がりを持たせて考えさせるように)言う」事への努力が教師には必要であると思いました。dとeがなければ「批判的思考能力」は育てられないと思われます。生徒の卒業後に、英語の知識は保持しにくいですが、dやeで獲得した思考は生徒自身のものになっていくと信じていきたいです。