

# 子どもたちから学んだこと - 中学校英語授業におけるエピソードの記述 -

東條弘子

## Lessons Learned from Children Through Episodes in Junior High School English Language Classes

Hiroko TOJO

### Abstract

This study presents three episodes of English language teaching in junior high schools based on the author's reflections. Each episode covers different classroom practices conducted by either an English language teacher or the author. The paper uses an underlying concept of "appropriation" to discuss the contexts in which interactions occurred between not only teachers and students but also among students. Findings reveal that (1) the ways each student shows their difficulties in learning new grammatical items during interactional processes are different from each other; (2) through exploring each episode, the author could learn about the conflicts English language teachers faced with when adopting new teaching styles, and (3) the two teachers could gradually cope with what took place among their students inside their classrooms. The study concludes that using episodes in an academic paper, which include suggestions regarding teachers' professional development as well as students' knowledge construction processes, can prove the usefulness of reflecting on and analyzing scenarios witnessed in classrooms.

### 1. はじめに

本研究は、筆者が中学校外国語（英語）授業を観察、ならびに実施する過程で捉えた複数のエピソードを提示し考察することにより、教育学的示唆を得ることを目的とする。

2009年に筆者は、研究者や教師によって構成される英語教育の研究会で、自身による研究の一部を発表した。その際に、結論において「子どもから学ぶことが多い」と述べた。すると参加者の一人から、「『子どもから学ぶ』と述べる人は、たいてい『上から目線』の物言いに拠っており、そのような態度に疑念を抱く」と指摘された。筆者は、それ以前にもそしてそれ以降も、多様な教室における教師と生徒、児童、学生、ならびに生徒間、児童間、学生間でのやりとりに注目してきた。そして折に触れ、上記の批判が想起されるのであった。しかしながら、それでも筆者にとっては「子どもから学ぶ」という表現でのみしか語ることのできないエピソード

ドが、確実に存在する。そして、上述した批判についても、現在では筆者なりに納得し咀嚼した感がある。したがって、本稿では「教師が子どもから学ぶ」ということは、具体的にどのようなことなのかについて検討したい。特に、授業における教師と子どもたちとのやりとりを通して、当該の教師が子どもたちから何を学ぶのかを考察し、さらに教師としての筆者がこの具体例をふまえて何を学ぶのかについて、エピソード記述（鯨岡, 2012, 2016）の手法を用いて明らかにしたい。本稿では、筆者自身が20年以上をめぐる教職生活を経て、度々反芻する3つのエピソードを提示する。これらのエピソードは、いずれも教室で起こった事実に基づいている。時が経つにつれ事象の生じた日が遠ざかる傍ら、自身にとってのエピソード自体の意義や価値は、失われるどころか却って輝きを増すようにも感じられる。これらのエピソードを言語化し可視化することで、類似の経験を得た教師や研究者、同僚と一緒に、共通の話題や思いを有することができるであろう。

## 2. 先行研究

石井・牛山・前島（1996）は、『教師が壁をこえるとき：ベテラン教師からのアドバイス』という書籍を上梓している。筆者は、大学において教職課程を担当する際に、本書を履修生に必ず読んでもらうことにしている。三人の熟練教師による記述は、いずれも「教室の事実」（佐藤, 2003, p. 22）に基づいており、教育に関心を寄せる多くの者の胸を打つ。中でも、筆者が繰り返し読む度に学び直すのが、石井順治による「ともに学べる場を創る」（石井 et al., 1996, pp. 55-120）である。

石井は、自身が初任者の時代に抱いた苦悩、ならびに熟練者になって感じた葛藤について、包み隠さず明らかにしている。そして、「子どもの息づかいが感じられる教師」（p. 109）を志向する自身の信条を、教師としての普遍的なメッセージとして、本書で述べている。なお、副題が「ベテラン教師のアドバイス」となっている。しかし本書は、いわゆるうまい授業についての“how to”を示したものでなければ、熟練教師からの助言を示したものでもない。著者各々が自身の教職における軌跡を記し、学びの足跡を丹念に辿ったものである。また、著者らが学術的な貢献を企図して、エピソード記述の方法に従っているわけでもない。エピソード記述とは、「単なる出来事の記録とは違い、読み手に自分のその体験を分かってもらおうとして書くもの」（鯨岡, 2012, p. 62）を指す。鯨岡は、「＜背景＞を書いて、さらに＜エピソード＞を書けば終わりではありません。最後に＜考察＞を配することによって、なぜ書き手である自分はこのエピソードを取り上げたのか、自分は何を伝えたかったのかを示し、それによって既に＜背景＞と＜エピソード＞を読んだ読み手が、書き手はどういう意図でこのエピソードを書いたのか、その意図を理解できるようにもっていきましょう。そこが従来の経過記録や活動の記録と決定的に違うところです」（p. 62）と述べている。このエピソード記述の書き方について、石井らは恐らく、上掲書の執筆時に知らなかったのではないであろうか。しかしこのような学術的作法を抜きにして、エピソードを記述するという行為が、石井らには十分に可能であり、その記述が読み手の心をつつものとなっている。このことの原因が何であるのかを考えるにあたり、示唆に富むのが「経験の結晶化」（箕浦, 2009, p. 95）の概念である。

箕浦（2009）は、「経験の結晶化」について以下のように述べている。「経験の結晶化とは、教師がさまざまな場面である心に残ったエピソードを反芻し、さらに起こった関連の出来事を

何度も体験することによって、子どもと教師の関係からつむぎだされた経験が一つの記録に価値するエピソードとして記述してよいと感じられるまでに熟すのを待つことである。『経験の結晶化』を待った上で、最後に文字化することにより、いわゆる『妥当なデータ』となる。教師の主観的体験というマイナスと一見思えることを、プラスの条件に反転させ、妥当なデータであることを確信してゆく」(p. 95)。石井らは恐らく、この「経験の結晶化」に類似した経緯をもって自身の身に起こった「エピソードを反芻し、さらに起こった関連の出来事を何度も体験することによって」、諸々の出来事を相対化するようになっていったのではないか。そしてこのことは、職業経験の長いまじめな教師にとっては、さほど珍しいことではないのかもしれない。以下では、本稿の考察対象、ならびに筆者にとって「経験の結晶化」とみなすに足るエピソードの基層をなす、理論的枠組みについて述べる。

### 3. 方法

#### 3.1 考察対象

考察対象としたのは、筆者が2007年～2011年までの5年間に概ね週一日、授業観察のために訪問を重ねた、共同研究協力者教師の吉岡先生と中学2、3年生とのやりとりから想起される2つのエピソードと、加えてほぼ同時期に筆者自身が中学1年生に英語を教える過程で、得ることのできた1つのエピソードである。エピソード1ならびにエピソード2は、2009年度に首都圏公立中学校で吉岡先生が実施した、3年生対象の文法授業に付随している。エピソード3は、同時期に筆者が首都圏私立中学校で教えていた、1年生に対する英語授業実践に拠っている。

#### 3.2 理論的枠組み

筆者は、これら3つのエピソードをなぜ「経験の結晶化」とみなすに足ると判断するのかについて、自問した。結果として、全てのエピソードに通底する、ワーチ(2004)による専有[appropriation]の概念に注目した。専有とは、「他者に属する何かあるものを取り入れ、それを自分のものとする過程」(p. 59)と定義される。ワーチは「言葉がどのようにして話者の言葉を専有しようとする試みに抵抗するか... 専有する際にはいつもなんらかの抵抗[*resistance*]が伴う... 文化的道具は行為者にそれほどたやすくかつスムーズに専有されることはない... そこではしばしば抵抗があり、媒介された行為におけるその独特な使用との間に『軋轢(*friction*)』と呼ばれるようなものが生じている」(pp. 60-61)と、専有の難しさについて説く。なお、本稿のエピソード1～3は、中学校英語授業における文法指導時に、「第二文型と第三文型のあり方」や「関係代名詞」、「動詞」についての理解を志向する生徒が、抵抗と軋轢を示す様相に焦点をあてている。また、本稿における抵抗や軋轢は、例えばCanagarajah(1999)が批判的談話分析に依拠し顕在化させた、スリランカの大学で英語を習得する学生が覚える、現地の伝統的な価値観と使用教材で示された西洋文化との間での衝突や乖離とは、異なる次元にある。本稿のエピソードを通して示されるのは、学習内容の理解を志向して、指導内容や方法、ならびに英語教師のふるまいについて、抵抗や軋轢を抱える学習者の姿である。さらに、学習者が抵抗や軋轢を覚える経験を直接照射する場合もあれば、学習者の態度を見た教師や筆者が、彼らによる授業参加の様相を省察する折に抵抗や軋轢を見出す場合も取り上げる。個人の認知は他者との

やりとりを通じて、社会的に構成されるという社会文化的アプローチに拠る視座の元に、授業における相互行為の有り様をふまえ、その過程で表出された学習者の抵抗や軋轢について論ずる。このことにより、初学者が英語授業における学習内容を我が物としようとする際の専有の難しさ、ならびに生徒を指導する教師の抵抗や軋轢も描出され、包括的な考察が可能となろう。

#### 4. 結果と考察

本節では、発話生成の文脈をふまえた3つのエピソードを提示し、各々について考察する。なお、各エピソードで示す生徒名は、全て仮名である。

##### 4.1 エピソード1：「勝手にそんなことするのか」

エピソード1は、2009年11月13日に都内公立中学校3年生を対象とした英語授業において見られた、松田くんによるつぶやきに端を発している。「関係代名詞の目的格 that」が扱われる50分授業において、松田くんは、「わからない」と19回つぶやいた(東條, 2011, 2018)。2日後に迫った期末考査で、この学習内容に関わる出題を控えた中学3年生にとっては、関係代名詞について「わかるようになりたい」または「理解しなければならぬ」という、差し迫った義務感と焦燥感が顕著に見られる授業であった。一方の吉岡先生にとっても、どうかこの時間内にテスト範囲となっているプリント課題を終えることが必至の、余裕のない授業となった。したがって生徒と教師双方にとって、この50分間に自らの使命を果たすべく授業に参加することが喫緊の課題であり、双方共に真剣に授業に取り組んでいた。

クラスで中程度の学力にある松田くんは、英語に苦手意識を抱く生徒である。「関係代名詞の目的格 that」についての理解が滞っている彼は、吉岡先生が板書をしながら、「このitをこっちにもってきて…」と説明した際に、「勝手にそんなことするのか」とつぶやいた。クラス後方で授業を観察していた筆者は、松田くんのこのつぶやきを聴き、彼の英文法の「わからなさ」を明らかにする必要がある、と直感した。真摯な教育実践を行う吉岡先生による説明の途中に発せられた、松田くんによるこのつぶやきが、大きな意味合いを持つように感じたからである。彼が何について「わからない」のかを、文章化し可視化することにより、吉岡先生にも自身の実践を振り返ってもらえる機会が得られるとも考えた。なお、吉岡先生によると、2日後の期末考査当日の朝に、職員室の前で吉岡先生に対し松田くんは、「関係代名詞って何ですか?」と尋ねたという。また後日、本授業の談話録を筆者が吉岡先生に見せた際に、松田くんが19回「わからない」とつぶやいていた事実を知った先生は、「少しは気づいていたけれど、それほどまでに多いとは思っていなかった」と述べ、自身のことを「教師失格」とみなした。さらに、職員室の前で松田くんが先生に質問を尋ねた件について再度振り返り、「彼の質問は、テストまでに関係代名詞をわからせてくれなかった自分への『静かな抗議』のように感じられる」と、自省を込めて語った(東條, 2011, 2018)。

##### 4.2 エピソード1：考察

吉岡先生が説明を施す際に、「勝手にそんなことするのか」とつぶやく松田くんを教室後方から見ていて、筆者は笑いをこらえると同時に、何とも言えない哀しい気持ちも抱いた。松田くんがこれだけわからないのであれば、多くの他の生徒もきっと、このことの理解を欠いている、

と察したからである。そして、「主格って言えないの?」、「なんで?」、「え、なにそれ? 目的格?」と無邪気に教師の発話を繰り返し、自身の惑いと軋轢を率直に表す松田くんのつぶやきを分析し検討することで、松田くんと同様に、関係代名詞について理解できない生徒、ならびに生徒が何につまずいているのかをめぐっての教師認知の双方に、何かしらの支援ができるのではないかと考えた。また、「勝手にそんなことするのか」というつぶやきからは、同じ時空間を共有し信頼関係が築かれ、共に授業に熱心に参加する教師と生徒でありながら、相互の間には決して超えることのできない溝が横たわるようにも思えた。人懐っこい松田くんが吉岡先生の懐に飛び込むことを拒まれ、行き場を失った諦めと悲哀の念をつぶやきとして吐露しているようにも見受けられた。くわえて吉岡先生は、後日松田くんによる質問を、「静かな抗議」と表現した。授業で、関係代名詞について「わからない」と繰り返し述べる彼の行為を、「わかりたい」のに「わからせてくれなかった」教師に対する「静かな抗議」とみなす吉岡先生から、改めて本エピソードについて深く考察する機会を得ることができたといえよう。

またエピソード1は、吉岡先生の授業を観察して以来一年以上が経ち、筆者が徐々に先生の教育実践を相対化する視座を得られるようになってきた時期にあった。観察の当初、筆者は先生の実践に全面的な敬意を抱き、注意深く考察していた。しかし一年以上を経たこの頃から、「異人の目」(箕浦, 1999, p. 98)をもって目前の教育実践を見るようになった。「異人の目」とは、フィールドワークを始めた頃は、全ての事象が新鮮だが、徐々にそれを当たり前のこととみなす危険に陥らないように、「異人の目」を保持することをいう。このことにより、「“今日はどこにポイントを置いて観察するのか”、“今まで取ってきたデータで足りない情報は何であるのか”を意識化する必要がある。ワーカーとしての鮮度を持続させること」(p. 98)につながるのである。よって松田くんによる「わからなさ」に向き合い、このことを論文化することで、吉岡先生の信条や授業実践を変える契機が生まれるのではないかと筆者は考えた。これまで既に、吉岡先生による教育実践のすばらしさを示唆する論文を複数書いてきた事実に加え、先生に対し批判的な論調と化す一報をここで書いたとしても、吉岡先生との信頼関係がゆらぐものではない、と筆者は知っていた。また、授業観察の機会を与えられた研究者として、教歴25年以上を迎える熟練教師による真摯な授業実践に何らかの影響を及ぼすに際し、学術論文の一本も書かない事態は失礼にあたる、とも常日頃から感じていた。よって、松田くんによる「わからなさ」を明らかにすることは、研究者として、吉岡先生の授業実践を無批判に受容することとの訣別を意味し、筆者による先生に対しての「静かな宣戦布告」と「抵抗」の始まりとも解釈できる。

#### 4.3 エピソード2:「オレ、これ、我慢できない」

エピソード2は、上述のエピソード1が生起したクラスにおいて、3学期「文型の復習」の際に見られた教師と生徒間、ならびに生徒間の対話に拠っている。2010年2月5日は高校一般入試の出願日であり、受験直前の緊迫した時期にあった。その一方で、出願中の生徒9名が不在のため授業中に新出事項を扱うことができず、吉岡先生には心理的なゆとりがあった。

この授業では、英語が苦手な直樹くんが「…ってなんだっけ」という質問を3回発した。一度目は、「形容詞って何でわかるんだっけ?」という問いで、吉岡先生が、「形容詞は名詞を修飾する」と応答した。すると、直樹くんが「あ、むつかしい話はいいや」、次に野坂くんが、「なんかさあ、ポイントだけばっばってね」と続け、教師の教え方への批判が展開された。さらに



吉岡先生が、「では、ここにSって線引いて…」と説明すると、「またこのくだりくる…」「えーっ、やだ」「これ、後の祭り。オレ、これ我慢できない」「まずい、これ」という直樹くと野坂くんによる発話が生じた。吉岡先生によれば、高校に入学した直後に五文型について初めて習った卒業生が訪ねて来て、「中学でも、五文型を教えてほしかった」と訴えられたことから、以来五文型を用いて英語の文構造を教えるようになったのだという。しかし、この授業ではその試みがうまく機能せず、教師の教え方への抵抗と軋轢が、生徒の口から次々と発せられることとなった。

授業は、よって上述のやりとりを契機に、文型に関する復習の場と化した。ほどなく直樹くんによる「オレ、悪いんだけどさ、SVOの意味わかんないんだよね」という三度目の問いが発せられ、最終的には、第二文型と第三文型の「OとCの違い」をめぐる、啓太くんと直樹くんによる生徒間での対話が生じた（東條, 2018; 東條・吉岡, 2012）。そして結果として、第二文型と第三文型に関する直樹くんによる理解の萌芽が見られた。さらに彼に対する理解確認と定着のために、吉岡先生が説明を施したところ、「何か先生が言うから余計わかんなくなる、啓太までは良かったんだけどね」と直樹くんが先生の教え方を批判した。「そっか。すごい、今、自信喪失」、「先生、オレに負けてるよ」、「ほんとだ。そうだ。啓太くんの方が説明がわかりやすいんだね」というやりとりを経て、啓太くんの方が自分より説明がうまいという旨を、先生は認めざるを得なくなった。吉岡先生は、「わかりやすい説明を志向して『わかんなくなる』と言われる虚しさ・悔しさ、生徒に対して申し訳ない気持ちを抱き、若い時分には抵抗があって受け入れられなかったであろうに、教師生活が長いからこそ生徒の発言を謙虚に受け入れようと、複雑な気持ちが交錯していた」と事後に述べた。さらにこの授業を振り返って、26年間の教師生活において文法指導時に、初めて生徒にチョークを渡したと述べた。そして、このことの誘因として、授業進行を意識しないで済む心理的なゆとりがあったこと、ならびに観察者としての筆者が、常日頃から生徒間の学び合いに関する可能性について述べていたことに言及した。そしてチョークを手渡したことは、教師としての権威を生徒に譲り渡す儀式のようであった、とも語った。

#### 4.4 エピソード2：考察

エピソード1、ならびにエピソード2を通してわかるのは、吉岡先生の授業では生徒が、自身の「わからなさ」を率直に述べるのが可能であるという旨である。そしてこのエピソード2における授業では、先生の教え方と文型を扱うことへの批判がなされ、「SVOの意味」について尋ねた直樹くんを中心に、「OとCの違い」についての学び直しが学級全体で行われた。直樹くんは、教師による形容詞の説明を「むつかしい話」と述べ、野坂くんは主語にSと線を引く場において、「これ、後の祭り。オレ、これ我慢できない」と述べた。したがってここでは、前年度以来2年に亘って行われてきた英文の構造を教える方法に対する抵抗と軋轢が、全面的に顕わになったのである。さらに、直樹くんが「先生が言うから余計わかんなくなる」と述べ、教師が理解確認のために良かれと思って施した説明に対する抵抗も見られた。

一方で、吉岡先生もこの場で自身の教え方をめぐる軋轢に直面していたと考えられる。生徒のためになると信じて、実施してきた指導方法が否定され、「生徒に初めてチョークを手渡す儀式」を経て、長年慣れ親しんできた教師主導の教え方を放棄することになった。先生は、生徒間の対話を重視した生徒主体の授業の可能性について、これまでたびたび聞き及んでいた。し

かし実際に自らがその未知なる領域に、この時を契機に足を踏み入れることになろうとは、先生自身も想定していなかった。そして結果として、新たな文化様式である生徒主体の授業を追究し、授業に関する教師の学びをめぐり、異なる次元での抵抗と軌轢を覚えるようになっていった(東條, 2018; 東條・吉岡, 2013)。生徒同士が学び合い、協働的になされる学習の意義と価値が吉岡先生によって認知され、その方法を追究する先生の実践を通して、筆者も授業に関する教師の学習過程の有り様を学ぶことが可能になった。したがってエピソード2は、吉岡先生の職業人生における転換期を示している。そしてこれ以後、吉岡先生による新たな授業様式をめぐっての学びの軌跡が、筆者の眼前において展開される運びとなった。

#### 4.5 エピソード3:「早くイチ、早くニ、早くサンって数えられない」

エピソード3は、2009年9月25日の中学一年生を対象とした筆者による英語授業で生じた、教師と生徒間、ならびに生徒間での対話に基づいている。筆者は20年以上に亘り、中学生に対し英語を教えてきた。そして「3人称単数現在のs(三単現のs)」の概念を教えるに際し、生徒にとって既習知である「複数s」との比較を通して、この概念を導入しようと試みた。従来は、機械的に規則として三単現のsを教えてきたが、生徒の思考を鍛え試す道具として、このことの導入が図れないかと考えたのである。筆者は、授業冒頭でまず前時に扱った「動詞」の概念についての復習を促し、“You play soccer.”を「あなたはサッカーをします」と和訳した。すると市川くんが、「日本語になってない」とボソッと述べた。そして「あなたはサッカーをしています、だったらわかるけどさ」と、その理由を語った。そして、周囲にいる多くの仲間による説得をよそに、「サッカーをする」という表現には「動きがない」ため、動詞が含まれない、と繰り返した。

筆者は、市川くんの認知を把握するために傾聴に徹し、やがて市川くんが和訳における「現在形」と「現在進行形」の差異を念頭に、「動詞」の有無について語っている、と判断した。そこで筆者は、市川くんの真意を探りながら、“You get up early. (あなたは早く起きます)”であったら、「動きがあるのか」と尋ねた。すると、市川くんが「いいんじゃない」と認めたため、例文を改めてこちらとし板書した。そして、「あなたたち=you」が既習事項であることをふまえ、「あなたたちは早く起きます」と主語を複数にする際には、どのような英文になるのかと生徒に尋ねた。すると、“s”をどこかにつけなければならない、と考えた多くの生徒が“earlys”, “get ups”という案を提起した。この時にしばらく考え込んでいた豊田くんは、「早くイチ、早くニ、早くサンって数えられない」、「起きるイチ、起きるニ、もない」と述べ、「動くってことは複数には分けられないから、動詞には絶対にsがつくことはない」と説明した。そして最終的には、級友の多くが豊田くんによる主張に理解を示し、「あなたたちは早く起きます」が、“You get up early.”であることに同意した。

なお、筆者は授業後に再び市川くんに対し、「動きがある」と「ない」の差は、「今」とか「夏に」とか「時が大事なの?」と尋ねた。すると彼は「そうだ」と認め、さらに「彼はスキーをする」には「動きがない」が、「彼は冬にスキーをする」には「動きがある」と答えた。

#### 4.6 エピソード3:考察

「あなたはサッカーをします」という表現に関して、市川くんは「日本語になってない」と反論した。そしてそこには動詞が含まれると述べる、いかなる仲間の説得にも耳を貸さなかつ

た。さらに、「サッカーをしています」なら「わかる」と述べた彼は、現在進行形には「動きがある」一方で、「サッカーをします」という文章には、「動きがない」と主張した。周囲の級友が、「えっ」、「ええー」と口々に反論を述べたにもかかわらず、市川くんは彼らに同調せず抵抗し、最後まで持論を曲げなかった。一方で授業後に、「彼は冬にスキーをします」には「動きがある」と述べ、「時」の概念を示す語が必要である、という見解も明らかにした。

授業ではさらに、「あなたたちは早く起きます」の英訳をめぐる多くの生徒が、複数のsが文中に必要であると述べた。しかし豊田くんは、「早くイチ、早くニ…」、「起きるイチ、起きるニ…」があり得ないと主張し、周囲に与しなかった。そして最終的に、「動詞にsがつくことはない」と結論づけ、周囲の仲間に対する説明を施し同意を得た。

この授業では、主として二人の生徒が周囲の仲間に対して異論を唱えている。市川くんは自身の語感を頼りに、「サッカーをします」には動きがないと述べた。習慣を表す「早く起きます」、「冬にスキーをします」には動きが見られる一方で、「サッカーをします」に関しては、「これからサッカーをします」でも使われるように、未来も含意し得る。このため、彼には「動き」が見えなかった可能性もある。彼は、現在進行形には「動きがある」と述べ、さらに「動き」を示すのに、「時」に関わる表現を要するとも主張した。一方、豊田くんは「動詞は数えられない」という信念の基に、動詞にsをつけることを否定した。これらの事象が複雑に絡み合い交錯する中で、筆者は授業者として、まず市川くんが述べる違和についての理解を試みた。しかし本時中に、彼の真意をつかむことができなかった。また豊田くんの発言を聞き、彼の「動詞」に関する理解の確かさを認めると同時に、次時に迫る三単現のsに関する展開の有り様に、思いを馳せていた。

そもその発端は、生徒に三単現のsを規則として教え込むことに、授業者として抵抗を覚えたことにあった。より生徒の思考を深化させる手立てとして、既習知となる「複数のs」との差異に注目させようと、筆者は考えたのである。しかし、市川くんによる認知のあり方をめぐり、傾聴するに留まった筆者は、本時中に彼の「動詞」に関する理解を促すことができなかった。また、豊田くんが述べた「動くってことは複数には分けられない」との主張は、真である。しかしその一方で、「動詞には絶対にsがつくことはない」という旨は、三単現のsを導入する場面では、相いれない。結果的に、三単現のsに関しては、教え込みにならざるを得ないのであろうか、と新たな軋轢が筆者にもたらされることとなった。

## 5. 総合考察

本節では最初にエピソード1～3を概括し、「専有」の概念に基づき総合的に考察する。また、エピソードを記述することの機能についても考察を加える。

エピソード1は、試験直前の時間に余裕がない授業に拠っており、松田くんによる「わからない」という19回のつぶやきが見られた。事後に吉岡先生は、「教師失格」と述べて、試験当日の松田くんによる質問を、先生に対しての「静かな抗議」と解釈した。そして筆者も、研究者としてこのことを論文化する行為を、吉岡先生への「抵抗」とみなしていた。エピソード2では、受験を間近に控える中、生徒間における協動的な対話が生じた。先生の説明を聞いた後も学習内容を理解できなかった生徒が、仲間の説明を経て理解する萌芽が見られた。文型を用いて英文の構造を教える方法が、生徒により批判され、「チョークを手渡す儀式」を経て、吉岡



先生にとっての新たな教え方をめぐる葛藤の道のりが始まった。一方、エピソード3では教師の教え方というより、教師が示す学習内容のあり方に抵抗を示し、周囲の仲間に対し異論を唱える生徒の姿を描出している。そして同時に、新たな教え方を志向した教師としての筆者が葛藤を抱える場面が照射され、生徒にとっても教師にとっても、「文化的道具は行為者にそれほどたやすくかつスムーズに専有されることはない」ことが示唆された。

3つのエピソードを通して、筆者は子どもが示す「抵抗」の多義性について学んだ。実際に子どもたちは異なる方法を用い、異なる対象に向けて、「抵抗」の様相を示していた。エピソード1で19回「わからない」と述べた松田くんは、「わからない」と述べることで、必ずしも教師の教え方や教師に対し、「抵抗」を示していた訳ではない。しかし、吉岡先生は彼の試験当日の質問を、「わからせてくれなかった教師への『静かな抗議』」と解釈していた。続くエピソード2では、文型を用いて英文の構造を教える方法を含む、教師の教え方に対する複数の生徒による「抵抗」が顕わになった。エピソード3においては、級友に同調せず「抵抗」を試みながらも、英語の学習を諦めない生徒による知識構築過程の一端が示唆された。一方、これらの生徒に共通するのは、学習内容の理解を志向して種々の「軋轢」を覚えながらも、自身の葛藤を言語化している旨である。また、吉岡先生も筆者も様々な限界を抱えながら、最終的には生徒の「軋轢」と葛藤を受容し、自らの授業実践に今後活かそうと思案を重ねていた。さらに、筆者にとっては吉岡先生による「軋轢」と葛藤を間近に見ることで、授業者としての自身による学び直しも可能となった。

実際に筆者は、子どもたちとのやりとりを経て、教師が覚える「抵抗」と「軋轢」を通し、以下のような学びを得ていた。例えば、エピソード1では、「教師失格」と述べる吉岡先生による葛藤と、筆者による授業過程の分析を通して、授業内容に関する生徒の理解構築過程について学習する、教師認知の有様を学んでいた。またエピソード2と3は新たな授業様式をめぐり、「抵抗」と「軋轢」を覚える教師の姿を捉えていた。授業中の生徒による思考のあり方が多様であることに加え、授業実践をめぐる教師の意図も異なることから、授業の構成自体が複雑なものとなる。さらに授業に関する教師の学習過程についても、教師の経験年数や所属校の実情、教師と子どもたちとの関係、子ども同士の関係、教師と研究者の関係を含め、多様な要因が絡み合い、複雑な過程を辿るものとなる。そしてこれら3つのエピソードの基底をなすのは、事前の授業案で示される指導理念や教授法の提唱には含まれない、「子どもの事実」(佐藤・岩川・秋田, 1990, p. 186)と「教室の事実」(佐藤, 2003, p. 22)である。「子どもの事実」が見えるが故に教師は抵抗を抱え、「教室の事実」が見えるが故に教師は軋轢を覚えるのである。そして本稿の冒頭で示した「子どもから学ぶ」と述べた筆者に対する批判をふまえ、なぜ筆者が今となってはこの指摘に動じないのかといえ、少なくとも筆者には2009年度当時に比べれば、「子どもの事実」と「教室の事実」が現在、より鮮明に見えるからである。上述したエピソード1～3以外にも、心の琴線に触れる忘れられない生徒とのやりとりを振り返り、彼らが覚える「抵抗」と「軋轢」を察知して多様な事象について思案をめぐらす中、既存のエピソードが上書きされ、さらに補完強化されていく。子どもたちの協働、可塑性、思考の多様性、生徒主体の授業のあり方、教室の事実、教師の学習過程、といった多彩な事象について、「経験の結晶化」を得た後も、これらのエピソードを反芻し、子どもたちと教師たちから筆者は学び続けるのである。

本稿では、エピソード記述という方法を通して、筆者が子どもたちから何をどのように学び、

彼らを指導する教師から何を学ぶのかについて明らかにした。エピソードを記述することで、教師による実際の授業経験をふまえ、教育実践のあり方について考察し、さらに授業を通しての教師による学びの軌跡を捉えることも可能になった。各々のエピソードを通して、読者は自身の経験をふまえ比較をし、臨場感あふれる記述を介して、新たな気づきを得られる可能性もあろう。通常は一過性となる授業の過程を記録に残し、省察する機会を教師が得る際にも、エピソード記述は有効に機能すると考えられる。

## 6. おわりに

本研究は、筆者が研究者ならびに授業者として接した中学校英語授業におけるやりとりに端を発し、「経験の結晶化」を得るに至った3つのエピソードを提示し、教師が子どもたちから何を学び、さらに指導する教師から筆者が何を学ぶのか、について明らかにした。新たな学習内容について抵抗と軋轢を覚える生徒の姿を通して、自らの教え方を振り返る教師の認知が捉えられ、新たな授業様式を志向して軋轢と葛藤を覚える教師の姿に注目することで、授業に関する教師の学習過程も示唆された。しかし本稿では、20年～30年間という長い教師生活を彩る1, 2のエピソードを提示したにすぎない。したがって、より多くの教師による多彩なエピソードを考察することが望まれる。また、本稿で扱った3つのエピソードに登場した生徒は全て男子生徒であり、女子生徒の認知への言及ができなかった。吉岡先生による授業も筆者による授業も、「男子の『雄弁』と女子の『沈黙』」(木村, 1999, p. 100)の傾向が、特に顕著であった訳ではない。については、今後もさらに多くの英語授業におけるエピソードが記述され、教室における事実に基づく子ども・教師の学習過程について包括的に考察する、知見の蓄積が求められる。

## 引用文献

- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- 石井順治・牛山栄世・前島正俊. (1996). 『教師が壁をこえるとき: ベテラン教師からのアドバイス』. 東京: 岩波書店.
- 木村涼子. (1999). 『学校文化とジェンダー』. 東京: 勁草書房.
- 鯨岡峻. (2012). 『エピソード記述を読む』. 東京: 東京大学出版会.
- 鯨岡峻. (2016). 『エピソード記述入門: 実践と質的研究のために』. 東京: 東京大学出版会.
- 箕浦康子. (1999). 『フィールドワークの技法と実際: マイクロ・エスノグラフィー入門』. 京都: ミネルヴァ書房.
- 箕浦康子. (2009). 『フィールドワークの技法と実際Ⅱ: 分析・解釈編』. 京都: ミネルヴァ書房.
- 佐藤学. (2003). 『教師たちの挑戦: 授業を創る 学びが変わる』. 東京: 小学館.
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美. (1990). 「教師の実践的思考様式に関する研究(1) - 熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に -」. 東京大学教育学部紀要30, 177-198.
- 東條弘子. (2011). 「中学校英語科文法指導における生徒の『わからない』というつぶやきの分析: ヴィゴツキーによる内言の視座とともに」. 東京大学大学院教育学研究科紀要 50, 231-241.
- 東條弘子. (2018). 『中学校英語科における教室談話分析: 文法指導とコミュニケーション活動の検討』. 東京: 風間書房.

- 東條弘子・吉岡順子. (2012). 「中学校における文法指導の実践：生徒間の協働的な対話の検討」. 関東甲信越英語教育学会研究紀要 26, 67-78.
- 東條弘子・吉岡順子. (2013). 「中学校における生徒の認識を活かした英語授業の実践：教師の発問と意識の変容過程の検討」. 関東甲信越英語教育学会研究紀要 27, 113-126.
- ワーチ, J. V. (2004). 『心の声：媒介された行為への社会文化的アプローチ』. (田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子, Trans.). 東京：福村出版.

### 謝辞

本稿執筆に際し、授業観察の機会を与えてくださった吉岡順子氏、ご助言をくださった青山学院大学の高木亜希子氏、ならびに宮崎大学の塚本泰造氏に感謝申し上げます。本研究は、科研費（17K04801）の助成を受けたものである。