

エスノグラフィーの手法を用いた授業研究の試み

——M. Agar による「リッチポイント」の概念を援用して——

中 島 義 和

Trial of Lesson Study Using Ethnographic Method

——Using the Concept of “Rich Point” by M. Agar——

Yoshikazu NAKASHIMA

Abstract

This study is an ethnographic lesson study that analyzed field notes recorded by observing the speeches and behaviors of teachers and students during fieldwork in a junior high school English class. The analysis was conducted from a cultural anthropological perspective. The perspective is the concept of “rich point” by an American cultural anthropologist, Michael Agar (1994). Using this concept, the author attempted to reconsider the class and the people who live there from a new perspective. As a result, the author found some elements that could be considered “rich point” in the class and in the interactions of the people in it. This qualitative study will show you a new method of lesson study and may be an effective way to understand that classes are not simple learning processes or activities, but that various events keep occurring in the space and time of the class, creating a culture of learning.

キーワード：エスノグラフィー：Ethnography, 授業研究：Lesson Study, 文化人類学的視点：Cultural Anthropological Perspectives, リッチポイント：Rich Point, 質的研究：Qualitative Research

1. は じ め に

1.1. 問題と目的

授業を観察する際、その授業の内容や指導方法、授業内容への児童・生徒の理解状況や反応等が注目的となることが多い。もちろん、これらの要素は授業を精緻に検討するうえで、また、教師の授業改善の点から考えても、大変重要なものであることに疑いはない。しかし、授業という時空間では授業内容や教育方法以外にも、実に様々な着目すべき事象・出来事が生じ

ている。授業を観る視点をより多角的・多面的に拡張させたり、新たに獲得したり、変容させたりすることで、教育内容や教育方法のみを見ていた場合には埋もれてしまうかもしれない児童・生徒の発言や行動に意味や価値を見出しやすくなるのではないだろうか。筆者は、そのような問いをもち、その問いへの一つのアプローチとして、文化人類学的な視点からの授業観察に至った。埋もれてしまうかもしれない発言や行動の中に、授業を改善するヒントが隠されてはいないだろうかという期待を抱き、授業で起こる多様な事象・出来事の可視化を目指し、本研究実践を試みたのである。具体的には、中学校の英語科授業の場でのフィールドワークを行い、そこで得られた事象や出来事から、授業をより実りある、豊かなものにする要素を見出すべく、エスノグラフィーの方法で研究を実施した。

1.2. 援用概念

授業者としての教師も学習者としての児童・生徒も、それぞれがそれまでに獲得してきた学習経験・知識、学習方法等をもっている。教室という学習空間では、それらが接触し、交流する場面が展開されている。その際に生じ得るちょっとした違和感やズレの感覚から、大きな討論に発展し得る対立や衝突に至るまでが、学習者の学びに（時としてそれは授業者にも学びを与えるものでもあるが）影響を与え、それを豊かにする作用をもっているのではないか。そして、授業をより豊かで意義深いものにするために、授業者が、それらが授業で創出されるように授業を意図的にデザインすることができるのではないか。Michael Agar (1994) は、彼の文化人類学の中で、このような違和感やズレを gap, 両者間の文化の距離感を distance と表現し、それらそのものやそれらが新たな文化を生み出す瞬間や過程を「リッチポイント (rich point)」と呼んでいる。本研究では、その瞬間や過程としてのリッチポイントの概念を教育のフィールドでの授業分析に援用し、議論や検討の手立てとする。

1.3. 先行研究

Douglas Barnes (1969) は、教室の言語を研究することは究極的には学習過程の研究であると述べている。彼らは学習という行為を教室で展開される言語や談話と関連づけて研究し、児童・生徒が自身の視点と新たに独立したテキスト相互の関係性《間テキスト性》に基づき、そして M. Agar (1994) が提唱したリッチポイントと呼ばれる対話的な相互作用における結合の瞬間を見出すことで、児童・生徒らのテキストに見出される社会的な構成概念は、そこに現れる彼らの考え方や意味の交渉を解明する一つの価値のある方法であると主張した。

サンタバーバラ教室談話グループ (Santa Barbara Classroom Discourse Group) による研究で、Green, Yeager, & Castanheira (2008) は、ある教師と Jared という児童の談話分析研究 (図

1) から、教師の対話の使用が、意味を再構築するために、Jared が過去の出来事とそれらの出来事の中に存在する考えの歴史を使用する可能性を探ることを可能にしたことを示した。教室での教師による談話使用は、今の出来事における意味構築のための明確なテキストとして考察され得るという研究を参考に、授業中の談話における発話を中心に、学習者と授業者の間の、

Actor 行為者	Dialogue 対話	Textual/Intertextual and Exploratory Work テキストの／間テキストの そして 探究的活動
J	わかりません。異なった角度から物事を見ることについてどういう意味か説明してくれませんか。	・テキストとしての「異なった角度から物事を見る」教師の語り。
T	ええっと、私たちが観察した私たちの初日のビデオ覚えてる？そのとき、私たちは民俗誌学者だったんです。	・テキストとして初日からの過去の行動。 ・テキストとしての初日のビデオ。 ・民俗誌学者としての視点。
J	はい。	
T	何を見ることができた？	・テキストとしての出来事の記憶。
J	SとVとNが動き回ってて、テーブルを変わってて…。	・テキストとしての日常の行動。 ・テキストとしてのクラスのディスカッション。
T	さあ、もし初日にここにいない人で、あのビデオを見ているだれかが、あなたがそのクラスにいるかどうか知りたいならば、彼らは伝えることはできるでしょうかね？	・外部者の視点。 ・内部者の知識を使う必要があること。 ・調査を導く教師。
J	実際にはできないですね。	・内部者としての記憶。
T	どうして？	・調査を誘導。
J	カメラが向けられていた場所が理由です。	・テキストとしてのカメラの角度を通してみる こと。
T	たしかにね。カメラの角度から、あなたが観察し、見ることができたものと見えなかったものがあったよね、そしてあなたが見えなかったものは多分見えたものと同じくらい大切です。	・カメラの角度、見えるもの、あるいは見えないものの間の関係性としての視点。 ・テキストとしての観察者の行動。 ・テキストが全体を表現してはいないという戦略。
J	はい。わかりました。	・さらに自分のものにすること。
T	それで、ねえ、あなたは私たちの科学者、あるいは民俗誌学者を位置づけなきゃいけないのですね。	・視点を説明するために位置づけるという将来の指示対象《概念》。
J	それで彼はおそらくある一定の角度からそれを見ているんですね。	・テキストとして使用する今の対話。
T	理解したのですね。	・概念のみならず Jared の社会的学問的な実践への理解を確かめること。

図1 ある教師 (T) と児童 Jared (J) の対話記録 (筆者が和訳)

あるいは学習者相互の理解を深める瞬間や新たな学びを構築する瞬間、抽出場面における発話や行為から学習者の学びにつながる「リッチポイント」にも着目しつつ、そこからその創出のために必要な要素を日本の中学校英語科の授業という文脈において探ることに、本研究の新奇性・独自性を提案したいと考える。

2. 研 究 方 法

2.1. 観 察 対 象

201X 年度 東京都公立中学校 3 年生 ある学級の英語科の授業時間（秋のある日の 1 時間目）
生徒 35 名、英語科担当教諭（30 歳男性）、補助指導員（40 代女性）

2.2. 研究分析方法

- ① 研究対象には説明を行い、研究への理解と承認を得る。（インフォームド・コンセント）
 - ② 授業観察を行い、フィールドノーツを作成する。
 - ③ 映像記録と音声記録を採取し、音声記録のトランスクリプトは主要な場面において作成する。また、それらを基にフィールドノーツを完成させる。
 - ④ フィールドノーツや収集データから、授業構成員である生徒や教師の発言や行動、場面等を検討し、その発話あるいは行為や反応等にコードを割り当て付箋に記し、KJ 法を活用しつつ、コーディングを行う。
 - ⑤ コードからカテゴリーを生成するカテゴリー化を行う。
 - ⑥ 見出した下位項目（コード）や上位項目（カテゴリー）の関係性の図解化を試みる。
- ※④⑤⑥を 2 回繰り返す。

3. 研究過程と結果・考察

3.1. コーディング

フィールドノーツおよび映像・音声記録から授業の場の構成員の発話や行動の項目を抽出した。全部で 109 の項目が抽出されたが、これらを 1 つずつ付箋に記し、図 2 のように KJ 法でコーディングを行った。コーディング作業は 5 段階にわたり 2 度行い、1 度目の結果を途中結果とし、2 回目の結果を最終結果と位置づける。途中結果は図 3 に示した一覧表として整理した。

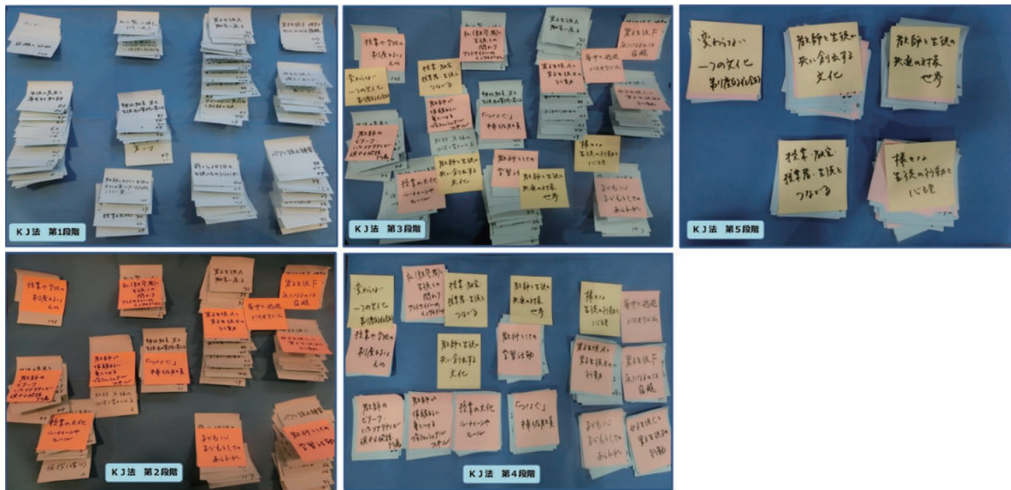


図2 KJ法の過程

3.2. カテゴリー化

図3に示された、コーディング結果として得られた10のコード（下位項目）から4つのカテゴリー（上位項目）を生成するカテゴリー化を行った。その結果が図4に示したものである。

3.3. 途中考察

最終考察に至るまでに、2回の検討（コーディング・カテゴリー化）を行った。以下は、図4に示したカテゴリー抽出の視点である。この中でも、「D 文化の接触と衝突」のカテゴリーは、M. Agarの「リッチポイント」を創出する要素の見出しと関連づけられる。授業という、「いま—ここ」で生じている、生き生きとした学習の営みを、授業を構成する成員各自がもつ文化のズレや違和感、衝突、対立からもたらされる新たな認識や感覚、学びから創出される文化としてとらえようとする視点で検討を進めた。

A 生徒に目を向けて

授業中での生徒の学習や活動の姿、教室の中で特に目立つ生徒の様子・行動・発話、中学生という発達段階における子どもらしさや子ども心が現れている部分からなる生徒に目を向けた視点である。

B 教師に目を向けて

教師のパーソナリティや教師としてのビリーフ（信念）が現れている発話や行為、教師がも

[illegible]

図3 構成員の発話・行為等から抽出した場面とコーディングの一覧（途中）

上位項目	下位項目	記号
A 生徒に目を向けて	1 生徒の姿（学習・活動）	A1
	2 教室で目立つ・印象的な生徒	A2
	3 子ども心	A3
B 教師に目を向けて	1 教師のパーソナリティ・ビリーフ	B1
	2 教師の授業スタイル・教授技術・工夫	B2
	3 補佐教員の役割	B3
C 文化としての学校・授業	1 授業のルーティーン／授業の文化	C1
	2 学校・授業の制度	C2
D 文化の接触と衝突	1 アウトサイダーのインサイダー化	D1
	2 ズレから生み出される印象づけられる学び	D2

図4 カテゴリー化（途中）

つ授業様式や教授技術，授業における工夫や仕掛けに関するような教授方略に関わるようなもの、目立つ生徒に関わる補佐教員の役割や機能に着目した発話や動きに関する視点である。

C 文化としての学校・授業

この授業に見られるインサイダーが授業文化として持ち、彼らの中にしみこんでいるような学習活動や振る舞い、ルーティーン化された行動などに関する部分、あるいはこの教師や生徒たちの発話から取り出される特有のことばを含む文化として現れると感じられたものと学校や授業という制度的なものを一つの文化としてとらえる視点である。

D 文化の接触と衝突

筆者は観察者というアウトサイダーとしてフィールドに入っているのだが、教師により授業に引き込まれインサイダーになっていくプロセスに関するもの、そして教師生徒間、および生徒相互間に見られる感覚や経験のズレ、違和感が引き起こすことで起こる新たな認識、学びに関するような文化の接触や衝突から引き起こされる新たな文化の創出に関する視点である。

以下の図5は、図4に示した下位項目の図解化を試みたものである。

3.4. 最終結果・考察

前述の作業の2回目の段階では、1回目の途中結果の再検討を行い、より精緻な分析を目指した。その結果、最終段階として得られた結果が図6である。これは、コーディングの過程がわかるように示したものである。図7は、2回目のコーディング結果をカテゴリー化したもの

図6 コーディング・カテゴリー化一覧（最終）

上位項目	中位項目	下位項目	記号
A 様々な生徒の行動と心理	1 集中と逃避のバイオリズム	(1) 男子生徒Aと男子生徒Bの行動	A1(1)
		(2) 女性生徒Cと男子生徒Dの行動	A1(2)
		(3) 男子生徒Fが気になること—宿題	A1(3)
	2 子ども心、子どもらしさの表れ		A2
B 教師と生徒が共に創出する文化	1 教師が主体となって文化を紡ぎ出す場面	(1) 教師のビリーフ・パーソナリティが現れる発話・行為	B1(1)
		(2) 教師が体験的に身につけるプロフェッショナルスキル	B1(2)
		(3) 授業者と生徒を「つなぐ」補佐教員	B1(3)
	2 教師と生徒の共通の対象世界	(1) 教科としての学習活動	B2(1)
		(2) 授業の文化としてのルーティーンやルール	B2(2)
C 授業・教室・教師・生徒とつながる	1 観察者としてのアウトサイダーのインサイダー化		C1
D 変わらない一つの制度的社会的文化	1 授業や学校の制度的なもの		D1

図7 カテゴリー化（最終）

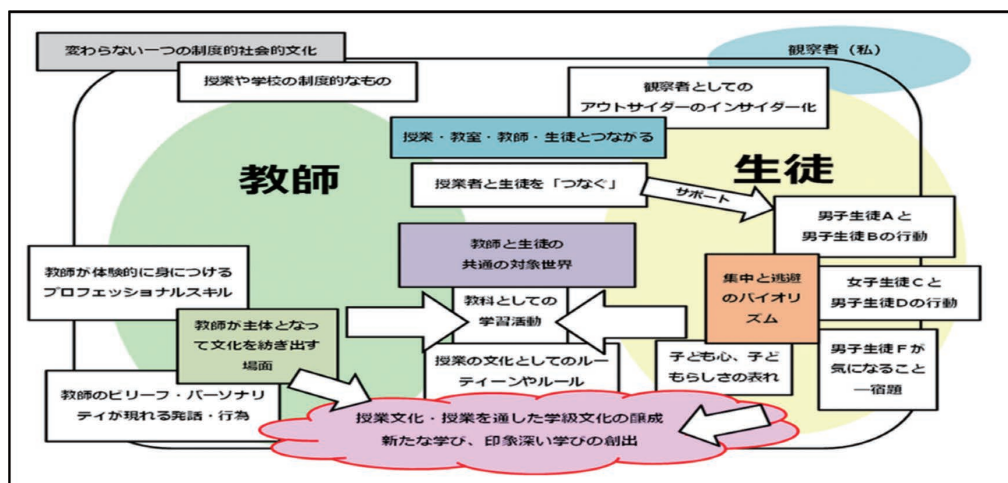


図8 抽出項目の図解化（最終）

チポイントを生み出すこともあるということである。

B 教師と生徒が共に創出する文化

教師のパーソナリティや教師としてのビリーフ（信念）が現れている発話や行為、この教師のビリーフを根底に展開される授業の様式や技術、授業における工夫や仕掛け、体験的に身につけた教師としての専門的技術に関するものや目立つ生徒を中心として関わっている補佐教員の「つなぐ」役割に着目した項目である。また、教師と生徒が共通にアプローチする対象世界としての教材や学習活動、両者が時間を経て共通に認識し、形成してきたであろう授業内でのルーティーンやルールに関する項目でもある。さらに、この授業に見られるインサイダーとしての構成員らが授業文化としてもち、彼らの中に浸透し、その一部を形成するような学習活動や振る舞い、ルーティーン化された行動など、あるいは構成員らの発話などに見出される特有のことばを含む文化として現れると考えられるものもこの項目に含まれる。

これらの中に見られる構成員個々がもつ学習履歴や生活経験、知識、それぞれが纏う文化は当然一つ一つが異なるものであり、これらが接触し、そのズレが顕在化し得る授業・教室という時空間は、リッチポイント創出の要素を大いに秘めている可能性があると考えられる。そして、その総体が学級文化や授業文化の形成につながるものであるとも言える。

C 授業・教室・教師・生徒とつながる

観察者というアウトサイダーとしてフィールドに入っている筆者が、教師により授業に引き込まれインサイダーになっていくプロセスに関する項目である。エスノグラフィー研究ということで、研究者がフィールドに入り、その授業・教室という時空間の構成員の一部に期せずして含められ、その授業の一部を構成する立場となったり、教師や生徒との対話を持ったりすることで、それらとつながる経験をしたプロセスが抽出される。本授業においては、観察者である筆者は、その授業・教室・教師・生徒にとってはアウトサイダーであり、日常には存在してはいない「異なる存在」である。日常的に存在する文化に「異なる存在」が入ることもまた、リッチポイントを創出する要素となりうる。

D 変わらない一つの制度的・社会的文化

学校や授業における、昔から変わらず当然として受け入れられているきまりや約束事のようなものを、学校や授業を構成する一種の制度的・社会的な文化としてとらえた項目である。授業の始め方や教室の机の並び方等、学校や教室・授業には、疑う余地もなく当然のこととして継承されてきた方法や作法のようなものが多々存在している。これらの制度的・社会的文化と

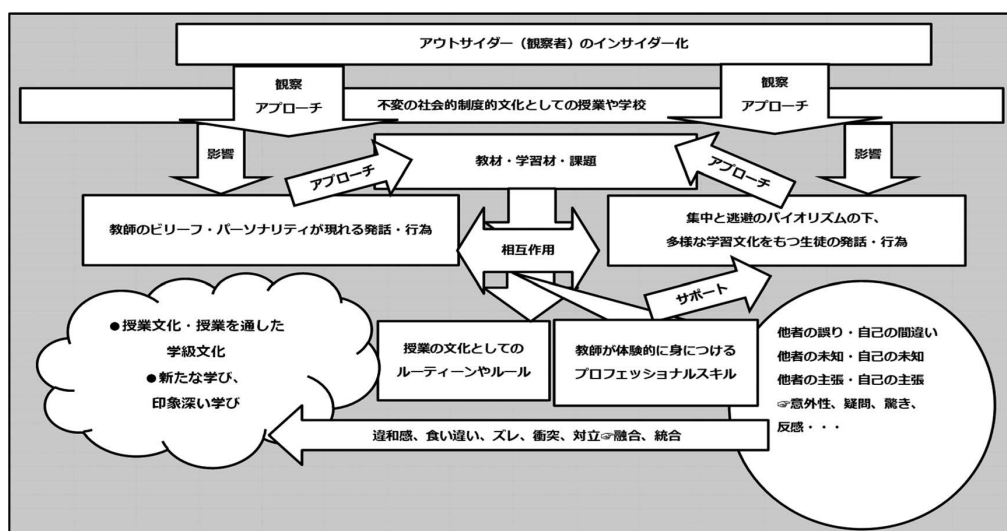


図9 最終的に試みた図解化

認められるようなものは当然なものとして我々にしみついている部分があるが、発想を変えてみれば、そこに変化を加えるだけでも学校や教室、授業にも新たな波がもたらされ、新たな学びや文化を生み出すリッチポイントを創出する要素となる可能性が考えられる。

以上の考察をふまえ、本授業観察における重要項目・要素の図解化を図9に試みた。

4. おわりに—総合考察

4.1. 教育的示唆・意義

バフチン（1929）は、「独立性を保ちつつ、互いに融け合うことのないそれぞれが価値を持つ声たちによる真のポリフォニー」として表現する〈多声的〉な学びについて著書の中で語っているが、本研究でも様々な場面を抽出・分析する中で、学習者としての生徒一人ひとりが授業者としての教師と同一の学習空間を共有しながらも、相互に独立性を保ちつつ、それぞれが多様な価値を帯びた存在として融合はせずとも接触・交流を通して〈多声的〉な学びを獲得していることが示唆された。

本山（2000）による「授業や生活のために組織された特定可能な成員から成る学級集団を対象とし、社会的相互作用によって引き起こされる集団固有の現象」が「学級文化」とであるという定義に基づき、学習空間である教室で展開される学びの過程や瞬間は「授業文化」を生み出していると考えるとき、個々の授業文化は、学級文化と授業者たる教師がそれまでに構築して

きた「教師文化」と言うべきものの化学反応によって生まれるものであると定義できるのではなかろうか。本研究に沿って言えば、中学校の場合、教師が創り出す文化とは、教師のビリーフを根底に、授業におけるルーティーンやルール、教師のストーリーテラー・ストーリークリエーターとしての一面を含むプロフェッショナルスキルに至るまでを含むものである。教師が個々にもつ教師文化には、教科の特有性を帯びたものやその教師に生来で特有のもの、大部分の教師に一般的であり共通なものが要素として考えられる。それが、各学級が醸成してきた学級文化と、そしてその授業が展開される時間や場所の空気感・雰囲気・状況・個人等の様々な個別的要素も絡みつつ、相互作用的に創出されるものが授業文化と言えるだろう。

本研究では、そのような文化の視点からも教師や授業に着目し、図7に示した4つの上位項目を導き、その中位・下位項目も示した。これらが、今回の授業観察により可視化できた要素である。この中には、M. Agarが言う「リッチポイント」創出の促進要因あるいは阻害要因として認められるものが見出される。

本研究を通して、課題提示や発話（生徒への肯定的声掛けや発問、フォーマル・インフォーマル・両義的なものも含めて）に着目することで、授業内容や教育方法に着目するだけでは見出すことが難しい視点を可視化することができた。これからの教育研究においても、このリッチポイントを見出すことを志向して行う授業研究は、授業、ひいては授業時空間の構成員間の関係性や学級文化をより豊かで深いものにするための新しい手立てになるものと確信している。その意味においては、本研究は意義深いと考える。

4.2. 展望と課題

藤江（2010）では、教室談話を『『教室』という教育実践の場において現実に使用されている文脈化された話しことばによる相互作用』と定義している。「教室」という学校教育の実践の現場の中で生成されるあらゆる話しことばを対象とし、その発話が生成された授業進行や課題解決の過程の文脈、活動形態、学習者集団としての学級文化、授業者としての教師が纏う教師文化、そしてその相互作用により醸成される授業文化という視点で、「いま－ここ」で生成される言語的相互作用をより多様な場面において、より精緻に見とるとともに、授業というコミュニケーションの過程に含まれる具体的な文脈や状況をリソースとして、教室における学習の社会文化性、社会的関係や政治性、学校教育がもつ制度的な特質などにも着目する必要がある。

教室で実践される授業を取り巻く様々な文化と教室談話という言語の関わりを、文化人類学者 M. Agar の「ラングアカルチャー (languaculture)」と「リッチポイント」の概念を関連づけて考えてみたい。M. Agar (1994) は言語 (language) と文化 (culture) は常に密接に関わっており、言語を文化と区別することはできないと強調し、languaculture (ラングアカルチャー)

という語で、言語と密接に結びついた文化を表した。そして、民族誌学者や読者のネイティブな文化であるラングアカルチャーを LC1（源となるラングアカルチャー）と、研究される集団の文化であるラングアカルチャーを LC2（的となるラングアカルチャー）とそれぞれ定義し、2つの異なるラングアカルチャーが会合する過程で生じる差異に対する驚きや外部者の予期・予想からの離脱が起きる過程や瞬間としてのリッチポイントについて述べた。その過程において、一方は、他方のラングアカルチャーと接するとき、学びを駆動させるという。

教室での学習という文脈においては、教師や生徒たちはそれぞれの自文化としての LC1 と他文化・異文化としての LC2 を持って学びの過程に臨んでおり、その際に LC1 と LC2 の接触・交流により創出され、駆動される学びの過程や瞬間としてのリッチポイントは、各教科特有のもの、教師個々の経験と知識による各人に固有のもの、そして一般に共通であると考えられるものの総体としての教師文化と、個々の生徒がもつ学習の経験や知識、方法等、およびその集合体・共同体としての学級文化の相互作用によって醸成される授業文化の創出の過程や瞬間の一部分であると考えられる。その多様性をより詳らかにし、教師が授業デザインの際に、意図的に仕掛け、組み込んでいく手立てを模索することには大きな価値があると考ええる。

本研究では、中学校の英語科授業のエスノグラフィー研究として、文化人類学者 M. Agar のリッチポイントの概念を援用した。その結果、授業の時空間で生じる言語と文化に着目し、これまでは焦点が当たりにくかった発話や行為も含め、それらに焦点を当て、4つの大きな視点を可視化することができた。一方で、今後の課題としては、その発話や行為が創り出す、言語と文化の不可分な形としてのラングアカルチャーとリッチポイントを核とした多様なエスノグラフィー研究のあり方を模索することが挙げられる。その営みを通して、学級文化と教師文化の相互作用として醸成される授業文化をとらえつつ、授業デザインや学級づくりに効果的な要素を明らかにする。その実現に向けて、授業のエスノグラフィー研究を重ね、そこで生じる授業構成員の発話や行為等からリッチポイント抽出・解釈や意味づけの精緻化を目指したい。

【参 考 文 献】

- 秋田喜代美・藤江康彦。(2010).『授業研究と学習過程』, pp. 93-109. 財団法人放送大学教育振興会.
 本山方子。(2000).『課題としての「学級文化の生成過程」における二重性—詩の普及とある子どもの関連性との連動的変容を事例にして—』, Inter-Field Vol. 1, フィールド解釈研究会
 ミハイル・バフチン。(1989 [1929]).『マルクス主義と言語哲学』(改訳版) 桑野隆, 未来社.
 Douglas Barnes. (1969) 'The language of the secondary classroom', in D. Barnes, J. N. Britton and H. Rosen (eds), *Language, the Learner and the School*. Harmondsworth: Penguin.
 Judith Green, Beth Yeager and Maria Lucia Castanheira. (2008). 'Talking Texts Into Being: on the Social Construction of Everyday Life and Academic Knowledge in the Classroom', in Neil Mercer and Steve

Hodgkinson (eds), *Exploring Talk in Schools—Inspired by the Work of Douglas Barnes*, pp. 115–129. SAGE.
 Michael Agar. (1994) *Language Shock: Understanding the culture of conversation*. New York: William Morrow.
 Michael Agar. (1996) *The Professional stranger: An informal introduction to ethnography* (2nd ed.). New York: Academic Press.

【Appendix】フィールドノーツより抜粋 ※ OC=Observer's Comments

8時45分、チャイムが鳴ると全員が起立し、挨拶をする。3年X組の1時間目英語の授業が始まった。教師が、“What day is it today?”と尋ねると数人の生徒が“It's Thursday.”と答える。自信がないのか、大きな声ではなくバラバラと聞こえる程度である。教師は、Thursdayを自分の範読の後について生徒にリピートさせる。続いて、“What's the date today?”と尋ねると、これもまた数人が“It's October two…”と答えるが、「13日」が出てこないのかだろう。はっきりと聞こえない。生徒の視線の先には、黒板の右に書かれた日付が。教師が、黒板の日付欄が12日（昨日）のままで変わっていないことに気づき、13日に書きかえる。そして、もう一度、“What's the date today?”と尋ねる。今度は、“It's October thirteenth.”と何人かの声が聞こえる。教師は“It's October thirteenth.”を自分の後について生徒にリピートさせる。そして、最後に、教師が、“What time is it now?”と尋ね、生徒らが時計を見て時刻を答える。

そして、授業が始まるというところで、教師は、今日はみんなも気になっているだろうけど…ゲストがいますということで、参観者の中島（私）を紹介し始める。教師は、私を汗かきの先生です、と生徒たちに紹介した後、英語で自己紹介をするように求めてきた。生徒たちが教室後方にいる私に注目する。

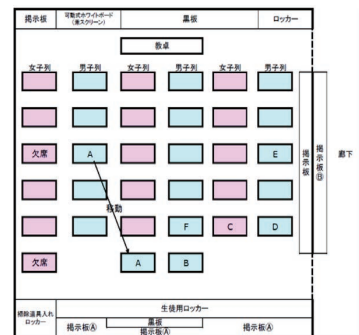
私は、“Good morning, class.”と挨拶をすると、生徒たちは、“Good morning.”と返してきた。そして、私は自己紹介をする。“My name is Yoshikazu Nakashima. I was born in Yamaguchi prefecture. I live in Nakano Ward. I have been in Tokyo for eighteen years. I was a teacher last year. Now I'm studying about education. My favorite foods are pizza and pudding. I heard that your class was very good in English. You have passion toward studying English. Thank you.”というような内容であった（と記憶している）。

その後、私の目の前にいた女子生徒Cに“How long have you been in Itabashi?”と尋ねると、生徒Cは、“I have lived in Itabashi for forty years.”と答えた。クラスメートの数人は少し笑っている。14年をfourteenではなく、forty（40年）と言ったのである。私が、驚いた様子で、“Forty?”と尋ね返すと、本人も気づいた様子で、“Fourteen.”と答えた。生徒Cはショートカットで、明るい印象の女子生徒であった。

OC: 突然、紹介され、自己紹介を求められたので、驚いた。生徒たちはこちらを見てしっかりと聞いてくれていた。人の話を聴くときに、体ごと向けて、こちらの目を見て聞く姿勢ができていた。明るく、雰囲気の良いクラスだなという印象を持った。また、最初の教師と生徒たちのインタラクションでの両者の問いかけ、受け応えの和やかで緊張していない自然な様子からも、よい人間関係が構築できているように見えた。

教師は、私の自己紹介に関して、内容を確認するために生徒に問いを投げかける。生徒たちは、正しく応答している。その中でも、教師が「先生は何を勉強しているの?」と問うと、「教育」と大きな声で答えた

教室内配置図



生徒がいた。男子生徒 A である。教師が「英語で何て言ってた？」と尋ねると、“Education.”と答えた。反応が良い生徒なのか。生徒 A は体格がよく、髪は長めで、マスクをしている。

教師は先日実施された定期テストについての話をしている。その教師の発話において「成績のあゆみ」ということが出たのだが、その途端に生徒がゲラゲラ笑い始めた。教師は今年度本校に着任したらしく、昨年度までの学校では成績の履歴をこのように呼んでいたようだ。本校ではこのように呼ばないため、生徒たちは笑っていたようである。

引き続いて、平均点の話をしている。このクラスは学年で最も平均点が高かったということでほめられている。生徒の様子を見ると、具体的に平均点が何点なのか知りたいようであったが、教師は、今は平均点の記録を持っていないということで、この話を終わらせていた。

その後、教師が“Open your BINGO.”と言うと、生徒のうち、男子 1 名、女子 6 名が自席を立ち、教室後方の自分のロッカーへと移動し、BINGO のワークブックを取っている。その合間を縫って、教師は黒板に Thursday, October thirteenth と板書した。生徒は、BINGO の該当ページへの記入が終わると起立することになっているようだ。一人また一人と起立し、全員が起立した。生徒たちは教師の後について、BINGO の単語をリピートしていく。よく声が出ている。男子の声の方がよく聞こえる。

OC: 生徒たちにはいわゆる授業の中での文化とでもいうべき「ルーティーン」が染みついていると感じた。特に教師が指示を出さなくても、一連の行動を当たり前のこととして進めていた。指示をしなくても、生徒はやるべきことが身についており、時間も無駄がなく、非常に効率的だと感じた。クラス全体を見たが、特に遅れている生徒やすべきことを理解しておらず活動に取り組めていない子は見当たらない。

隣の席の生徒とじゃんけんをして、お互いに BINGO の単語を読み合う。隣の席の生徒が欠席であるマスクをしている男子生徒 A は、男子生徒 B の左隣りにすっと移動してきた。そして、活動を始めた。男子生徒 B は、見た目はおとなしそうなタイプに見える。

ストップウォッチが鳴る。途中であるが、ペアでの活動はいったん終わり、再び、教師の後をついてリピートする練習である。またも声はよく出ている。先ほどに比べると女子も声が出るようになってきた。補佐の講師の先生が教室を巡回している。

教師が「ペア B」と言うと、今度は、左右の隣ペアではなく、前後のペアで、先ほどと同様の活動に移行した。そして、「ペア C」と言うと、新たなペアとなった。今度は、斜めの相手との活動である。

OC: 先ほどの「ルーティーン」と同様、よく訓練されている。もたもたすることなく、フォーメーションを素早く移行させ、活動を進めている。実に無駄がなく、メリハリのついた活動となっている。

今度は、「あっち向いてホイ！」をしている。5～6 回繰り返している。女子生徒 C と男子生徒 D を見てみると二人とも、満面の笑みで、楽しそうである。生徒 D は、顔は幼い印象で、黒ぶちの眼鏡をかけており、ボーっとしがちな男子生徒である。字を見てみると、勉強が苦手なのかなという印象を持ってしまう。生徒 C は前述のとおり、快活な印象の女子生徒である。D が C に「お前弱いな～」と言いつつ、笑顔である。

OC: 「あっち向いてホイ！」は何のためだろうか？と考えたが、コミュニケーションの下地づくりではないか。これをすることで、お互いに笑顔になり、活動にスーッと入っていくように見受けられた。中 3 ともなると、男女で活動するのはちょっと気が引けるというコもいるものだが、このクラスでは、男女仲良く「あっち向いてホイ！」から積極的に活動に取り組んでいる。これも教師による一つの工夫であろう。

次は、教師の指示で 4 人のグループを形成。生徒 C と生徒 D は 4 人グループになろうと教室を見渡して、

自分たちの席（教室右後方）から、教室左後方へと少し移動しようとしたのだが、他がすべて4人グループを完成していることに気づき、二人で活動すること。観察者である私（中島）はそこに加わり、3人で声をそろえてBINGOの単語を読んでいく活動を行った。グループ作りで少し時間をロスしてしまったので、最後になってしまった（他のクラスメートは終わって着席している）が、すべてやり遂げた。

教師が音楽を流し始める。南米をイメージさせるレゲエのような陽気な音楽に聞こえる。生徒たちは集中してBINGOのワークブックの空欄を単語で埋めている。

OC: 生徒たちは、洋楽が流れる中で集中して取り組んでいたが、中には音楽によって体を動かしている生徒もあり、ちょっとした時間でも、英語が体の中に入っていくように工夫がされているなど感じた。

生徒Aと生徒Bは座席をくっつけて（他の生徒はだれも隣の席とくっつけていない）、BINGOのワークの作業を進めている。よく見てみると、生徒によって書いているページが異なっている。生徒Aは、No. 33、生徒Bは、No. 36、生徒CはNo. 32、生徒DはNo. 33というページを書いている。クラス全体が黙々と取り組んでいる。その間も陽気な音楽は流れている。生徒Dは、左利き。補助の指導の講師は教室内をぐるぐると巡回し、生徒の取り組みの様子を見ている。その間に授業者である教師は右の図のように単語や熟語を板書している。

Thursday, October thirteenth		十月十三日
lying	at work	日曜
dying	do well	●●●
along	whistle(d)	●●●
	weakly	●●●
	ambulance	●●●

音楽が一曲終わると作業は終了となった。教師がBINGOワークブックのNo. 31のページの単語を読んでいく。「Line B ●●, Line I ●●…」のように列ごとに一つずつ単語を読んでいくのである。生徒は、自分がBINGOの枠の中に書いた単語で、教師が読んだ単語と一致すれば消していく。この間、生徒Aは、教室後方のロッカーに行き、何やら自分のカバンの中を見て、何かを探している様子。取り出したものは眼鏡。補佐の講師が生徒Aに「何してるの?」と声をかけると、彼は席に戻り、眼鏡をかけた。

そうしている間にもBINGOは進んでいる。教師が「遠慮しなくていいよ。」と言うと、クラスのテンションが変わった。数人の生徒が、こちらの鼓膜（いや本人はなおさらではないか）が破れそうなほど大きな声で、fruitと叫び始める。

OC: 一体何が起きたのか?一瞬状況がつかめなかった…。が、すぐに、「あ! ということか!」と理解した。声を出させる工夫であり、この授業だからこそ「学習文化」であり、「学級文化」と言えるのではないだろうか。

教師は、生徒Eの座席へと近寄り、Eの顔の近くで手を耳にやり、耳を傾ける仕草をした。生徒Eは、“Chips”と言った。すると、教師が、“Chips”と言った。生徒たちがBINGOを完成させるために、言ってほしい単語を教師にアピールすべく叫んでいたのだ。

OC: 教師が、他の生徒とは異なり、わざわざ大声でアピールしない生徒Eのもとへと移動し、あのような行動をとったのにはわけがあるのかもしれない。生徒Eは、あまり声が出ない生徒なのだろうか。そういえば、補佐の講師は、それとなく、気づいてみると生徒Eのそばでサポートをしていることが多い。補佐の講師は、生徒Eに付きっきりということではなく、絶妙な塩梅で教室内を巡回し、支援を施しているように見えた。

目の前では、生徒Cが“Yogurt.”と何度も大声で叫び続け、その横では、生徒Dが“Dessert.”と叫んでいる。教師は生徒Cの大声に気づき、“Yogurt.”を採用。生徒Cは“BINGO.”と言った。しばらくこのようなやり取りが続き、2度目のBINGOをねらう生徒Cは、今度は“Fortune.”と叫んでいる。生徒Bに耳をや

ると、“Billion.”と叫んでいる。ペアでの読みの練習ではあまり声の出ていなかった生徒 B もこんなに声が出るのか。

OC: この方法は、生徒に声を出させるうえで効果的に機能している。クラス全体が、半分やけになっている感もあるが、一つの活動にゲーム感覚で、積極的に取り組んでいる。教室内を見渡すと、にこにこしている生徒が多いことに気づく。

BINGO の活動が終わると、教師が何列 BINGO を完成させられたかを英語で尋ねている。生徒は自分の完成列数に応じて挙手して応えている。

場面が変わる。“Open your textbook to page 49.”教師が教科書を開くように指示する。生徒 A が生徒 B のノートのあるページの左下あたりに何か落書きをしている。生徒 B は「やめて、やめて。」と言っている。結局、生徒 B は生徒 A が書いた落書きを消しゴムで消している。

先ほど、教師が板書した単語・熟語を発音していく。「〈生徒 C (実名)〉より大きな声を出すまでやるよ」と教師が言う。生徒 C は自分が模範として示されたことから、少し照れくさそうだがうれしそうに「えへっ」と漏らす。

教師の先ほどの発言により、全体的に少し声が大きくなる。

今度は、教科書を手に持って発音する。その際、教師が、ambulance (救急車) という単語を unbalance と発音した。生徒 A は「おかしいのでは？」といった顔で私 (中島) を見てきた。同時に、補佐の講師も私 (中島) の方を見て、音声は発さずに口の形で ambulanceと言ってきた。その様子を見ていた教師が、私の方を見て「何かありました？」と言ってきたので、“ambulance”と答えると、一瞬教師は「あ、まずい…」といった表情で、“ambulance”と発音をし直した。すると、生徒たちが、教師の範読の発音が先ほどの発音とは変わったので、戸惑ってしまい、また私 (中島) の方を見てきた。すると、生徒 A が、「これが国立と公立の違いか～」などと茶化し、空気を和やかにした。そして、生徒 A が「(私中島と自分生徒 A は) 意思の疎通ができてから。」と言って微笑みながら教師に言った。教師は、「昔、先生も ambulance を unbalance って教わったから。」と言っていた。

OC: 授業終了後のインフォーマルインタビューで、教師はこの瞬間を「しまった」と思ったと回想している。この時間は他クラスより 1 時間多いため、少し緩やかに BINGO をやったり、教科書を少し進めたりする程度と考えていたようで、正直準備をしていなかったし、教科書もあの場合初めて読んだとのことだった。

そんな発音練習の際に、生徒 F はひたすら何かを書いている。ノートに本文が書いてあり、日本語訳をつけているように見えた。

発音練習が終わると、ペアで片方が日本語を言い、片方が英語に直すという練習に入った。生徒 A と生徒 B は手をつなぎ、ぶらぶらさせている。そこへ、補佐の講師がやってきて、「はい、いいから。」と言うと、二人は手を離して練習を続けた。BINGO のときと同じく、ペアの形態が変化しながら、活動が進められる。ペア活動の 3 段階目では、教師が教卓の目の前に座っている生徒 G とともに活動のモデルを示す。教師が読んだ後に、生徒 G が後について読む。そして、教師は発音を正しく読めているかどうか確認しながら進めるように指示を出す。

生徒 A は、前の座席に移り、生徒 F と何かを話している。指示された活動はやっていない様子である。

生徒 B は、片足を椅子の上にのせて、女子と指示された活動をしている。

今度は、生徒 A は、生徒 F の座席に腰を掛けて教科書を眺めている。

教師が元の座席に戻って、4回目のペアでの練習をするように指示をする。生徒Aは起立して、片足をぶらぶらさせながら、練習をしている。その練習の途中で、生徒Aは、自分の座席から離れ、教室後方のドアを開け、教室から出ていってしまう。補佐の講師は生徒Aの座席に座り、生徒Bの練習の相手をする。生徒Bは、声は小さいのだが、単語はきちんと読めている。生徒Cと生徒Dは早々と活動を終えたようだ。生徒Dは、右手ひじをついて、隣（左）を向いて生徒Cと会話をしている。

教師が板書した単語や熟語を指差すと、生徒たちはその単語や熟語を読んでいる。1回目を一通り読み終えたと、「ちょっとテンポをあげよう」と言って2回目に入。今度は、教師はランダムに単語・熟語を指していく。教師が、「中島先生、好きな数字は？」と私に尋ねる。私は「3」と答える。すると、前から3列目の4人の生徒たちが一斉にうなだれる。どこからともなく、「でも二人いない」との声が聞こえる。3列目の生徒は、手を挙げて教師が指した単語や熟語を読み、読めたら座っていく。教師が生徒Fを指す。しかし、生徒Fは応答しない。気づいていないようだ。周りの生徒が、「〈生徒F（実名）〉、指されてるよ。」と教えてあげると、我に返り、「あつ、●●」と読む。

同様に、今度は、縦の列で右から3列目の生徒たちが指される。5人は起立する。一斉に手を挙げる。教師が、「一番手の角度がいいのは〜？」という、みんなピンと伸ばす。クラスメートが「Jちゃん、Jちゃん」と答えると、教師も「はい、J。」と指す。そして、その縦の列で残った二人がじゃんけんをし、勝った方から答える。最後は、前からの横2列目が同様に行う。

教師が教科書49ページのDolphins taleの話を読する。生徒たちは教科書を目で追いつながら聞いている。その後、教師の読の後をついてリピートする。

生徒Bのところには、補佐の講師がついている。相変わらず生徒Bの声は小さいが、口は動いている様子が確認できる。

生徒Fは、右手にペンを持ち、発音練習中もノートに書いている。補佐の講師が生徒Bのもとを離れ、歩き始める。

生徒Dは、教科書を机の上に置いて、左手をグーの形にして口につけている。ずっと前を見ていて、教科書は読んでいない。ボーっとしていて、違う世界にいるかのようである。補佐の講師が生徒Dに近づくと、我に返り、口を開き始めた。

生徒Fは、教科書を読まずに、ノートにひたすら和訳を書いている。

生徒Cは、教科書を半分にたたんで持って読んでいる。

生徒Dは、再び、ボーっと前を向いたまま。

教師がリピートの指示を出すと、補佐の講師は生徒Aの座席へと戻ってきた。生徒Aは依然として教室に戻って来ない。今度は、ペアで、お互い順番に教科書の本文を読む練習である。始めたところで、生徒Aが戻ってきた。講師は、生徒Aに何をやっているか説明している。また、語の読み方を教えてあげている。

生徒Bも読んではいが、自信はなさそう。補佐の講師にwhistleを指して、「これ何て読むの？」と発音の仕方を尋ねている。補佐の講師は読み方を教える。

次は前後のペアになり、じゃんけんをして、同じように交互に読む練習をしていく。生徒Bは、目がかゆいのか眠たいのか、手で目を書いたり隠したりしながらも読んでいる。

生徒Dはペアの読み練習では、大きな声を出して読んでいる。

今度は、生徒Cが疲れた様子で、あくびをしたりしている。

OC: 50分という時間の中で、生徒それぞれの集中力の持続があり、気分が乗るところとそうでないところ

のバイオリズムがあり、興味深い。

9時35分、チャイムが鳴る。教師が、“Stop.”と止める指示を出す。来週の授業では、読んで内容を理解するという予告をし、宿題の回収を指示した。やったページを開き、列の一番後ろの生徒が列の生徒分を回収して前に提出していく。

生徒Aは「先生、やってない。」と大きな声で教師に言っている。

生徒Bは「名前書いてないや。」とつぶやく。教師は「やったところまで見せてー」と応答している。

授業中、発音練習の隙を縫って生徒Fがやっていたのはこの宿題ノートの和訳であった。果たして完成したのであるか。

教師が「挨拶をしまーす、Stand up.」と声をかけると、生徒たちは起立する。挨拶の時、生徒Bは次の国語の授業の準備をしていた。

廊下に出ると、生徒Aが話しかけてきた。

まとめ

本時の活動では、「動」の瞬間と「静」の瞬間をうまく使い分け、集中力が途切れないようにしているように工夫されていると感じた。ペアで相手を変えながら行う練習や個人で黙々と書く活動、教師の読む単語に耳を澄ます等、4技能をバランスよく意識しようとしているのがわかる。生徒たちの間には、他者とコミュニケーションを積極的に図ろうとする様子があらゆる活動で垣間見られた。アクティブな参加がなされていると感じた。

また、「この先生だからこそ」、「この授業だからこそ」という「学習文化」「学級文化」が至るところに生徒にとっての「ルーティーン」としてしみ込んでいて、大変興味深かった。