

高校での英語の授業を通した人間関係の再編と学級経営に関する研究(1)

—発達障害の疑いのある生徒を中心に据えた実践を例にして—

A study on reorganization of student's relations and class management

by means of English lessons in high school (1)

Through the classroom practice centered on the student suspected of
developmental disorders as an example

玉木 博章

愛知みずほ大学(非常勤講師)

Hiroaki TAMAKI

Aichi Mizuho College (part-time lecturer)

Abstract.

The purpose of this study is to reorganize the relationships of students through English classes at high school and lead to classroom management. This research is divided into two categories: practical editing (1) and analysis section (2). In practice, we aim to improve students' academic skills and reorganize human relationships with a focus on students suspected of developmental disabilities. And in this article I will discuss practical editing which is (1).

This paper is a four-part composition. Section 1 summarizes the location of the problem, the significance of the research, and the previous research. In Section 2, I showed the current situation and problems of the schools and classes that I practiced and clarified the content of practice. In Section 3, we discussed the results and effectiveness of practice in a multifaceted manner from the aspect of both the core student and the surrounding students in practice. Section 4 shows the summary of this paper and reflection on practice, and described the prospects for the next article. In the next paper we will analyze this practice while positioning it as a view of the preceding research.

キーワード：学級経営、人間関係、英語、授業実践、特別支援教育

Key Word : Class management, Human relationship, English, Classroom practice, Special education

1、はじめに—問題の所在と研究の意義—

1-1 英語教育の必要性和階層化された学び

2018年4月より小学校で英語が教科として導入される。加えて近年声高に叫ばれているアクティブラーニングの方針により、元々他の教科より比較的コミュニケーションを重視した授業が展開されやすかった英語科では、いっそうそのような工夫がなされるだろう。グローバル化を背景に、今後ますます英語の習得が求

められていることは言うまでもない。

しかしながら英語に限らず授業における学びとは、そういった特定教科の知識や技能そのものの習得だけではない。竹内常一は、各教科の教材は一定の教科内容(知識や技能)を教えるための媒体であるだけでなく、人間の生き方(教育内容)を潜在的、顕在的に刻み込んだものとして作られるべきであること。そして生徒達が主体的に関わっている生活文脈(その場と状

況)を映し出し、それを際立たせるものであるだけでなく、生徒達の生き方を意識的、批判的な生き方に深めていくようなものでなければならないこと(竹内 2006, 10)を強調する。そしてそうすることで、教材の中に込められている知識や技能(教科内容)を型通りのものとして教えるのではなく、生徒達の世界と生活に埋め込み、それらを切り拓く生きた技能に転換することができる(竹内 2006, 11)。

だが実際に生徒達が生活している教室空間では、そのような授業が行われているのだろうか。例えば高校を対象とした時、子安潤によれば高校の階層区分が授業の在り様を強く規定しているという。子安は、教師の独り言状態という長い伝統を別にすれば、偏差値的階層区分によって授業の成立が困難な学校、効率的暗記に終始する授業が並ぶ中堅校、暗記と難問を配置する進学校という区分が長く続いているとされる(子安 2010, 6-7)。竹内はこのような階層化された、各高校ではそれぞれに固有の問題があると述べる。例えば進学校では、見かけ上の高学力と実質の低学力が深刻化し、精神的不安定さの広がりの中かで1学期のカウンセリングが100件以上の高校がある(竹内 2006, 6)。

竹内はこうした上位層も種類の異なる教育の困難さがあるとしながら、3つの教育困難を複合的に抱えている底辺校に絞って(竹内 2006, 6)「教育困難校」という言葉を用いながら授業を拒む現状と課題について指摘する。1つ目は生徒の学力不足のために授業が成立せず、教員の声が生徒に届かないことで、教室が沈黙に包まれるか、生徒の私語に晒されること。2つ目は、生徒が教員不信から授業秩序や学校秩序を守らず、授業を妨害もしくは破壊しようとする。3つ目は教育から逃避し、通学拒否そして退学者が増えるということである(竹内 2006, 5-6)。

1-2 生徒の関係性と授業への影響

他方で、このような困難校の授業の背景には様々な問題が存在している。竹内は、学校の教育や授業は生徒に自分の価値を見出させるものではなく、自分を無価値なものへと突き落とすものになっており、生徒達に生きるに値する世界を発見させるのではなく、彼らを希望の無い社会に捨てていると述べる(竹内 2006, 7)。この記述を基にすれば、そもそも授業への参加が生徒の自己肯定感の獲得へと繋がっていない点に着目すべきであろう。授業と生活は乖離し、眼前で展開される話は自分とは関係の無い別世界の話であれば、学ぶことに当事者意識は無く、そのような授業を受けることに意味を見出せないことは当然である。「授業を諦めた」という表現をすれば、主体的にそのような選択をしたように受け取れるが、実際には諦めざるを得な

い状況に追い込まれていると言えよう。だがそれでも定期考査や成績は不可避であり、授業を受ければ受けるほど、理解できない内容が増える。そしてできないことを指摘され続けるだけでは、授業を受ける度に自己肯定感は低下し、授業へ参加することに意味を見出すことは困難である。

では、そのような低い自己肯定感を生徒達はどのように満たしているのだろうか。例えば土井隆義は、子ども達が身近な人々からの承認を得ることなくして、不安定な自分を支えきれないと強く感じており、だから安心感の得られない人間関係だとしても、その関係へ強く依存し、その維持に躍起となってしまうと述べる(土井 2008, 34)。また鈴木謙介は、そのような人間関係を維持するために、子ども達は相互に構造的役割を期待されて行動していることを挙げる(鈴木 2013, 122)。したがって彼らは相互の役割期待に従った閉塞的で予定調和的なやり取りしかできず、息苦しさも感じていることだろう。土井は、彼らは常に受け入れてもらえるように自分のキャラ¹と呼ばれる役割を巧みに演出し、そこに自己欺瞞を感じたとしても、この危うい関係を死守せざるをえないと憂慮もする(土井 2008, 124)。そして森口朗はこうした息苦しい人間関係を前提にしながら、教室空間にはスクールカーストと呼ばれる階層権力が存在することを調査から明らかにしている(鈴木 2012, 267-271)が、こうした状況も少なからず授業には影響することが想定できる。

本田由紀は中学2年生を対象にした調査の中で「クラス内で自分の気持ちと違っていても人が求めるキャラを演じてしまうことがある」という質問項目において半数以上がキャラを造って人間関係を維持している層があり、しかもそのキャラには納得していないという実体を浮き彫りにしている²(本田 2011, 55)。つまり生徒達は時には本意ではないこともせざるをえない。そうであるならば「本当は勉強して良い成績を取りたいけれど、友人の手前そういった自らのキャラに逆らう行動は取れない」という生徒や、底辺校であれば「他者の目が気になって、授業に一生懸命取り組むことはカッコ悪い、先生に媚びている」といったクラスや友人との関係性を優先する選択をする生徒も少なからず存在するだろう。したがって低学力を解消するために、単に成績を上げるための教授方法や生徒個人への指導方法を改善することは1つの選択ではあるが、そういった生徒が抱えているクラスや友人との関係性に配慮して授業を行わなければ、彼らの学力を向上させていくことは困難であるかもしれない。

例えば山本敏郎は今日のスクールカーストを巡る議論について、「カースト」がインドに元々存在した複雑な身分制度をイギリスが布教と植民地支配のため単純

化して法制度としたものであることに触れながら、そうであるならば支配下に置くことを目的として与えられたアイデンティティの返上が課題であると言及する。また A. センの言葉を引用しながら、差別の根底には単一のアイデンティティという幻想の押しつけがあると述べる（山本 2016, 53）。したがって、教室内にそのような権力構造が存在しているのであれば、他者によって一方的に付与されたキャラのようなアイデンティティを破棄させ、生徒自身が望む新たなアイデンティティを取得できるような指導が教師には求められる。

したがってこれらのこと踏まえて英語の授業構想を練った時に、教師として英語そのものや海外の文化を教えることは当然であるが、英語を学ぶことで生徒が成長を実感し、それぞれが新たなアイデンティティを見出すことで既存の関係性を再編し、生きづらいつ感じている現実希望に与えられる授業が求められる。もちろん、このことは英語に限らず全ての授業で行われるべきであるが³、今後いつそう日本において力が入れることになる英語の授業で、そのような授業を行うことは有意義であろう。

1-3 先行研究のまとめと本研究の趣旨

このような問題意識から本研究は2部構成で展開する。研究（1）となる本稿では、問題意識を踏まえて展開された授業実践について記述する。これまで英語そのものの学習について論じているものは、英語教育の先行研究において無数に存在する。しかしながら、こと生徒や子どもの関係形成、もしくは学級経営という観点から論じたものは少ない。例えば佐藤博晴(2014)は小学校において、大野幸恵(2012)と加藤万実(2014)は中学校において、それぞれコミュニケーション活動の重視や協同学習導入によって人間関係を良好に導き、学級経営へと繋げている。だが高校生を対象にしたものは、なお少ない。例えば相良武紀は朝鮮中高級学級において、他者との出会いを通じて生徒のアイデンティティの在り方やマイノリティの存在について問いかける実践（相良 2014）を行っている。また絹村俊明は定時制高校において、英語劇を導入することによって英語の学習を深めると同時に、英語劇の練習と発表を通じたクラスの関係形成を行っている（絹村 2006, 2010a, 2010b）。なかでも S 君を中心にした人間関係の再編に焦点化した実践は、英語劇という非日常性が学びのなかで効果を発揮している（絹村 2010b）。しかしながらこのように先行研究を俯瞰すると、高校生を対象とした通常の授業における人間関係の再編や学級経営へと繋がる実践は管見の限り存在しない。もちろん田中容子は、英語授業において英作文の採点や Reading を通じて生徒と生徒を繋ぐ試みについては触

れられているが、スクールカーストを再編するという今日の教室空間に存在する生きづらいつ状況に深くコミットした視点では論じられてはいない。そして当然だが、クラス内にそういった序列が存在する点については描かれていない（田中 2010, 111-113）。

そこで本研究では、あくまで通常の授業でありながらも、英語を学ぶという行為を通してクラス内の人間関係を再編することを追求する。英語という教科は、その性質ゆえに他者との出会いの機会もあり、それを利用することで英語の習得はもちろん他者理解を通じた自己認識へと繋がる可能性を有している。

他方でこういった集団や人間関係に関する指導は、特別活動の領域であるという知見も存在する。だが梅澤秀監によると、そもそも高校では教師自体も特別活動そのものへの意欲が少ない（梅澤 2015, 23）とされている。そうなれば、高校生が人間関係に関する指導を受ける場は小中学校に比して少ないことになる。もちろん高校において特別活動に力を入れることも当然ではあるが、現状を鑑みれば関係形成にも効果が期待できる授業は、高校でこそ必要とされることがわかる。

これらの前提を踏まえて、生徒の関係形成や学級経営という観点に特化した英語の授業実践を構想するための実例として本稿を位置づけ、実践内容及びその結果を記してゆくこととする。なお本稿は4節構成である。第1節では本稿の目的を明らかにし、その位置づけを行った。第2節では筆者の行った実践内容を記し、第3節では実践の効果やクラスの変化について論じる。そして第4節では本稿のまとめ及び次稿への課題を記す。なお、本稿に登場する生徒は全て仮名である。

2、授業実践への試み

2-1 教育困難校における現状

筆者が非常勤講師としてかつて赴任した高等学校は、これまでの筆者が体験したことのない困難校であった。それは一口に「荒れている」という形容表現で看過されてしまいがちな高校ではなくて、荒れることすらできない生徒達が集まった高校であった。それまで、正規教員が手を焼くような「荒れている」クラスも担当し、生徒と対話しながら授業を行ってきた身としては、ちょっとやそつとの荒れでは動じないつもりであったが、別の意味でカルチャーショックを受けた。

英語の教科主任は「土地柄のせいか生徒がのんびりしていて、いわゆる荒れた学力下位層の学校にもいけないような子が通っている。明確には認定は受けていないものの、発達障害だと思われる生徒も多々いる」等助言をくれた。職員室でもよく耳にしたのは「そういった少し荒れる、いわゆるチャライ高校に行ける子はまだマシ」という言葉だった。なかでも衝撃的だっ

たのが、主任に中間テスト問題を見せた時に「こんな問題解けたらウチの高校にはいません！」という言葉だった。筆者はこの言葉を当初それほど重く捉えておらず、むしろ自分の高校の生徒を信用してないのではないかととも思える主任の態度に疑問を感じながら、主任と何とか折り合いをつけて高校生らしい英語の問題を中間テストに出題した。が、結果はどのクラスでも散々だった。どういう思いを込めて主任がその発言をしたかは定かではないが、少なくとも教科主任は自分の学校の生徒達をしっかりと理解していた。この時ようやく筆者はこの学校の想像以上の現状を知った。

2-2 担当したクラスの現状

そんな筆者が担当した3クラスのうち、恒雄⁴のいた2年生のクラスは最も問題が潜在化しているように感じられた。恒雄は発達障害の疑いがあると思われる。主任や担任によれば、ただでさえのんびりしている他の生徒達の生活ペースにもついてゆけず、体育の着替えや、移動、その他諸々の準備等に時間がかかり、遅れてしまうという。「前後の授業が移動等の時は少し多めに見て欲しい」という助言も受けた。実際、話すペースもゆっくりで、少しコミュニケーションが取りづらい印象も、筆者は当初受けた。

またクラスには、そういった恒雄の特徴をからかう大介ら運動部に所属する男子が4〜5人いた。授業中に筆者が恒雄に質問をすると、大介達は「えっとお、僕はあ」と恒雄のモノマネをして恒雄の揚げ足を取り、クラス全体もそれに同調して笑っていた。恒雄本人も、わかっているのか気にしないようにしているのか、みんなに合わせて自分でも笑っていたが、筆者には恒雄の笑顔は苦笑いに見えた。

他方でクラスには早希ら、そういった雰囲気と同調しながらも「くだらないこと」と教室での出来事を斜めから見るとような3人の女子グループもあった。早希らは化粧禁止の校則にも拘らず休み時間に堂々と化粧をし、キリがつかない時はこっそりと授業中にも化粧の続きをする。授業中にはプリクラを眺めたりケータイをいじったり、消費文化にどっぷりと浸かって学校文化への無関心さを示していた。

そしてそれ以外には、教師の言うことにはとりあえず従っておくという級長の武志や、副級長の陽子ら大人しい男女が半数以上を占めており、クラスの雰囲気は大介らのグループと早希らのグループに左右されるような権力構造で動いていた。

5月中旬の中間テストまではそのような教室の様子を完全には把握できず、学校指定の教科書を読み、教科会から指示を受けた内容を消化しながら様子を伺った。当然チャイムが鳴っても席につかない生徒や、教

室に帰ってこない生徒も多く、授業をすぐに始めることも困難だった。だが散々だった中間テストの結果や教室の様相を受け、5月末からは授業方針を変えた。

2-3 授業実践の内容

筆者はまず学校が指定した教科書とは別に、より平易で中学レベルの復習にもなる問題集を用意してプリントにした。そして忘れてくる生徒も多々いるので、それを黒板に問題ごと毎回書き、番号順の持ち回りで全員に黒板で解答させた。その折「みんなが授業に対して責任があること。時間がかかっても問題ないし、正解か不正解かは問わない。やろうとする態度が大切だから」と言うことで渋々ながら前に出てきて解答を作成してくれた。実際当初予想していた通り、恒雄を始め時間がかかってしまう生徒もいたが、筆者がヒントを出したり、誰かに助言をもらうこともOKにして、全員が解答し終わるまで粘り強く待つことにした。

ただ、このような授業の取り組みの過程で何よりも強調したことは「テストではみんなでこうして黒板で解いたもの以外は出題しない。みんなで行った授業内容に対して、みんなが責任を持っているから。必ずそのままテストにも出す。だからノートをとることをして欲しい。英語ができない人、嫌いな人でも、そのノートを丸暗記してれば点数は取れる」ということだった。当初生徒は「そんなこと言って、絶対嘘だし」と言っていたが、筆者が繰り返し「多少出題順は変えるかもしれないけど、絶対嘘は言わない」と言うので徐々に信じてきたようだった。そしてノートも授業終わりの3分間を使って毎回チェックし、一人ひとり生徒を労いながらノート作成を平常点に組み入れた。

加えて、このような座学的な取り組みとは別に、毎回授業の半分近くをReadingの時間に充てた。Readingで学校指定の教科書を使い、生徒に任意で2〜3人のグループを形成させ、1か月にLESSONを2つ分くらいの進度で設定し、毎回の授業で全員Readingをしてから各自でグループReadingの作業に取り組ませた。グループ内で1文ずつ交互に、(会話じゃなくても)会話のように読み合えるよう1ページごとの分担を各自で決めて読み合わせて、スムーズに読めるようになったら筆者を呼んで1ページずつ(可能であれば1〜3ページまとめて)チェックを受けるというルールにした。お互いに、そして3人グループの時にも、それぞれどのような順番で誰がどこを読むのかという分担は、メンバーの力量に合わせてグループごとに任せた。例えば1ページに11文あった場合、2人であれば1人は1、3、5、7、9、11と奇数番目の文を、もう1人は偶数番目の文を読むことになる。3人グループであれば1、4、7、10文目、または2、5、8、11文目、3、

6、9番目の文のいずれかを読むことになる。極端な場合ページによっては、Reading が苦手な生徒が読む文章が Yes, I am. 等の平易なものだけになる時もあったが、それもグループに対するお互いに与えられた役割貢献であるため OK とした。どちらか（誰か）1人でも読めなければグループとして不合格になるので、自分だけでできれば良いという認識ではいられないため、協力して教え合ったり、励ましたりすることが欠かせない。もちろん Reading も進行状況に応じてグループごとに平常点が与えられる。また全部クリアしていないグループは、過去にやった LESSON であればどこから始めても良いというルールにすることで、いつでも開始もしくは再開が可能であり、各 LESSON の 1 ページ目が終わらなければ次のページへ進めないというゲーム性を持たせた。例えば 9 月は全員 Reading では LESSON 5 をやるが、LESSON 5 がどうしても 2 ページ目がクリアできなくて、LESSON 1～4 でクリアしていないページがあれば、クリアしていないところから各 LESSON を再トライし、その時期の成績に加点することになる。

2-4 実践を生かすための工夫

したがって、成績に関しては平常点とテストの点数の合算となる。そのことをしっかりと生徒に伝え、採点方法を公表した。平常点は学校の規定で成績の最大 2 割までつけられる。もちろん平常点が成績の 2 割を占めること、だから平常点満点であればテストが 10 点弱でも追試にはならないこと、逆にどんなにテストが良くても平常点が悪ければ成績 5 は取れないことを強調し、平常点の内約は毎回のノートチェックと Reading のクリア状況で決まることとした。逆に黒板で問題を解くことは点数化しないが、その解答を全員がノートに取るため、順番が回ってきたら必ず解答することが全員に対してのクラスの員としての義務であり、授業に参加することであると伝えた。そして「最悪、全然やる気が無いのであれば、ノートを取ることも（グループが許せば）Reading に参加することも僕は強要しないけど、その分平常点は減る。反対に、ちゃんと毎回ノートを取って Reading 頑張ってる人には平常点が入る。当然だよな？でも、黒板での解答だけはするように。それをしないのはみんなに対して不誠実だから。寝てることよりも許さない。僕は寝ることは個人の問題だから怒らないけど、クラスの員である以上、最低限のみんなに対して義務を果たす必要性はある」と繰り返した。そうした筆者の発言に生徒は「え、何で寝てて怒らないの？嘘でしょ？！」と驚いていたが、筆者は「みんなそれぞれ事情がある。部活で疲れてたり、バイトだったり、人によっては家のことで大変だから。眠くなるのは仕方ない。それに、

寝てしまうってことは、それだけ僕がつまらない授業をしてるってことだから。みんなが寝てしまうのは、みんなのせいじゃないんだ」と答えた。そんな筆者に生徒は「先生変わってるね」と言っていたが「でも、仮に寝てて順番が来た時は起こすけど。僕が起こしても黒板の解答をしようとしなかったら、その時はどれだけテストの点が良くても追試だからね(笑) 毎回ノート頑張って書いて Reading も良い人は平常点 20 点だから。テストで最悪 10 点弱でも追試は無いから」と念を押し、生徒にとって一番嫌であろう追試を回避することが授業に積極的に参加することである点を強調した。

他方で「ノートチェックをするから絶対に授業の延長はしない。チャイムで終わる」ということを生徒に伝え、その代わりに授業開始をチャイムから 1 分以内に可能にすることを生徒に求めた。そのため、チャイムが鳴り終わってから教室へ向かう教員が多い中、筆者自身がチャイムの鳴る前に必ず教室に入り、廊下に出たり声かけをしたりすることで全員が机に就くのを促し、授業の成立を目指した。

そして何よりも大切にしたのは恒雄の存在だ。恒雄は人よりもゆっくりではあるが、真面目で、筆者の指示に対しても素直に取り組む。できるかできないかという結果ではなく、やるかやらないかというプロセスや意欲を重視した授業方針にすることによって、恒雄を拾い上げ、クラス内で彼の愚直さに価値を見出させることを試みた。当然それをするためには恒雄に対して常に気を配り、彼の前向きな気持ちを授業内で褒めながら、他の生徒に対しても恒雄のように挑戦していく姿勢を求めた。

3、授業実践の効果と影響

3-1 実践によるクラスの変化

そのような取り組みを始め、まず授業風景において目に見える変化が表れた。当初、問題を黒板で解くことを恥ずかしがっていたり渋々解いていた生徒達も、恒雄の愚直な姿勢を褒めることや、生徒それぞれに対する筆者の声掛けの効果で徐々に積極的に問題を解くようになってくれた。例えば、解いている最中には「いいねえ、考えてるねえ、どうなるんだろうねえ」等、前向きな声掛けをした。恒雄を含め、仮に答えが間違っていた時も当然生徒を責めず「いやあ、おいしいなあ、実はさあ」と気づきを促したり、「誰かお助けできる人いないの〜？」とクラス全体の協力を仄めかした。また解き終わった時には「お疲れ！凄いいじゃん！これ解けないと思ってたよ。難しいのに」等の労いの言葉や褒めることを欠かさなかった。特に、解き終わって黒板に羅列された解答を筆者が改めて解説する時にも、再度全員の前で「よくやったなあ！正解だよ！」と大

げさに褒めていった。すると、もう1学期の終わり頃には、自分の順番になると友達同士で相談したり、(簡単な問題を解きたかったり、できるところを見せたかったりという理由もあるだろう) どの問題を解くか取り合いになるほどだった。こうした授業の風景を眺めながら、筆者は「高校生らしい授業だね、黒板で問題解いてみんなに見せるってカッコいいよね」と生徒達の自尊心をくすぐることも忘れなかった。

またテストに必ずそのまま出すこと、そして平常点にも組み込むということで、ほとんどの生徒がノートをとってくれた。当然であるが、綺麗に書けている生徒に対しては「よく頑張った、書けてるね」と毎回労った。すると当然生徒は少し照れるが、その後も持続的にノートの作成を行い、色使い等ひと手間加えたりする生徒も出てきた。そのようなノートの取り方はもちろん、ちょっとしたことを褒めることも徹底し、落書きがあればそれが何か尋ねたり、ただ集団授業をしているだけでは見落としがちな個人の表情や外見の変化をケアして少し雑談をしたり、一人ひとりに対して声をかけていくことを心がけた。

対してReadingでも、最初こそ恥ずかしがっていたが、筆者が各グループに「とりあえず読んでみなよ」と声をかけて回って「おお、惜しい。いいじゃん!でも、あと、こここここの発音とスムーズさがネックだよ。もう一回練習して、再チャレンジしにおいて」と足りないところを個別にアドバイスし、積極的に筆者を読んでチャレンジすることを促した。すると徐々に生徒達は積極的に取り組んでくれるようになった。当然であるが、できた時には「おお!すげえ。外人みたいじゃん!めっちゃ、この1文キレイだったよ。〇〇さん凄い練習したね!」と思いきり大げさに褒めたり、「いやあ、ここ!この1文なんだよね。〇〇くんもうひと頑張りだよ。みんな協力して練習してあげて」と励まし続けた。

そうして生徒が積極的に参加するようになるにつれ、徐々に採点基準は厳しくしていった。当然「何で合格にしてくれんの!」と不満や悔しがる声も出たが、苦心しているグループには「じゃちょっと聞いてみな」と他のグループが読むのを聞かせて自尊心をくすぐった。すると「ああ、確かに違うわ…」と自分達のどこが足りていないのか納得して練習してくれた。アドバイスも「この単語はもう少し語尾上げて欲しい。上手だけど、ここだけアクセントが違う。大げさでもいいからもう一回練習してみ?」とピンポイントに行うと、生徒は苦手な部分を極力意識して練習をしてくれる。すると、言いつらさを緩和するために多少大げさに体を使って発音して、自分の中に存在しなかった音の表現を試みようと努めていた。そういった身体的な表

現に慣れたり、Readingの面白みがわかってきたのか、グループごとの練習に入る前の全員Readingで本文の読み合わせをしている時も、当初恥ずかしがっていた生徒達も回を重ねるごとに声のボリュームを上げていったし、読みながら自分が担当するであろう箇所の読み方を積極的に教科書に書き込んでいた。

また年間通じて1時間ずっと座っているだけの日は絶対に無く、必ず授業の後半をReadingの時間に充てた。その結果授業中の居眠りも減少した。生徒がやや疲れている時は敢えてReadingの時間から始めることで目を覚まさせ、授業に集中させるよう心掛けた。もちろん寝ている生徒も若干名いたが筆者は決して怒らず、授業が終わった時に「眠かったかあ。疲れとった?ごめんなあ」と声をかけたり、黒板の順番が回ってきた時だけ「悪いけど起こしてやって」と目を覚まさせた。すると目を覚ました生徒のほとんどが「あ、先生、ごめん」と素直に謝ったり、急いで前に出て解答しようとしてくれた。もちろんチャイム1分スタートを徹底させるため、授業前から教室にいる筆者はチャイムが鳴った瞬間から教室へ廊下へと声をかけて回った。ただこの点に関しては、声かけの効果よりも筆者が必ずチャイム終了を約束したことが貢献した。他の教員は自らの都合で頻繁に授業を延長するので、生徒達はそれを嫌がっていたようだが、それを筆者は絶対にしないということを理解した生徒達は「それなら」とチャイムと同時に着席するようになっていった。

他方で筆者が全く意図していなかったことも起きた。Readingの取り組みによって生徒達が教科書の内容に「ねえ、これってどういうことを言っているの?」と質問してくるようになった。そこでそれを契機と捉え、なるべく多くの生徒がクリアしているLESSONを座学の時間の教材として使い、文章内容を解説したり、そこから問題を作成していくことも行った。そうすることで徐々に座学の時間とReadingの時間が連結していった。自分が読んでいる英文の意味を理解することで、Readingの最中に「でも先生、これってさ。こんなこと本当に起こるの?」等、文章内容そのものに対する興味や意見も生まれた。

3-2 恒雄の成績と周囲との人間関係への効果

このような取り組みの結果、問題が中間テストよりも比較的簡単だったことも要因であるが、1学期の期末テスト以降は、1学期の中間テストに比べて大幅に得点が上昇した。それだけではない。中間テストでは白紙の解答を見受けられたが、期末テストではほとんどの生徒が解答用紙を埋めており、明らかに英語の授業やテストに対する意欲の上昇が確認できた。

やがて2学期にはもっと驚くべきことが起こった。

恒雄が2学期の期末テストで74点を取ってクラス4位になったのだ。筆者は当然そのことをテスト返却時に発表した。また12月の冬休み前最後の授業で成績が気になっていた生徒達の前で恒雄が4を取ったことも伝え、クラス内では「マジで一。恒雄凄いなあ！」と称賛の声が上がった。そして、そうした恒雄の出した結果を、意図的に造られたものだと疑う生徒が誰一人いなかったことがとても喜ばしかった。全員の目に見て、恒雄がReadingも積極的に頑張っていたことは明白であったし、テストもできている。テストの得点が良かったことも「恒雄、頑張って覚えたのか？」と筆者が問いかけた時「何回も勉強した」と全員の前で照れくさそうに話したり、普段の授業で前向きに解答を作成する姿を全員が見ていたからであろう。

恒雄は1学期こそ、黒板で問題を解く時に相当苦労していたが、彼には仲良くしてくれる級長の武志がいたので、武志と相談して解答を書いていた。だが、徐々に理解が進んできた恒雄は自ら考えたり、筆者に直接ヒントを求めたりするようになってきた。当初かなり解答を書くことに時間を要して「また恒雄かよー」という否定的な声も飛んだが、筆者は「そういうことは言わない。みんなで解くんだから。待とう。恒雄は頑張って解こうとしてるんだから。それは何よりも素敵なことだよ」と宥めながら粘り強く待っていた。そして、やや不平等ではあるがそんな恒雄が正解した時には「すごいなあ、恒雄君！これ難しんだぞ、よく復習してるね！」とあっさり大げさに褒めた。そのように筆者が恒雄の、結果だけではなくプロセスを褒めることを重視した点。また彼の姿勢を模範とすることで当人も前向きになり、あっさり努力をして結果も出した。グループReadingにおいても当初は簡単な文を読むパートを担当していたが、2学期には長めの文章を丁寧に読めるようにもなっていた。武志らとの3人グループの中で、「大丈夫？読める？」と心配されたいが「頑張る」と自ら難しいパートを担当し、家でも積極的に練習していたようだ。

そして時間の経過と共に、2学期後半には周囲も恒雄に対して4月当初行われてたような「イジリ」をしなくなった。大介らを中心に、他の生徒達も恒雄は「自分達よりも劣った存在である」という認識を当初はしていたかもしれないが、今では「頑張ってる生徒、結果を出している生徒」という認識に変わったのであろう。恒雄のゆったりした喋り方や行動は相変わらずだったが、頑張って結果を出している彼に対して、それも彼の個性として周囲は認め、一定の敬意を払い始めたようだった。実際体育の後の授業では「恒雄がまだ着替えてるから、先生もう1分待ってあげて」と声が出てくるようにもなった。

3学期には担任から、恒雄のお母さんが「家で英語の授業の話をするようになった。英語の勉強をするのが楽しそう」と喜んでいることも聞かされた。筆者は全く知らなかったが、恒雄は1年生から2年生への進級時に成績がギリギリで、なかでも英語はかなり苦手だったようだ。しかしながら今年は、その英語が楽しくなり、結果的に他教科も力を入れて勉強し、周りの生徒についていこうとしていたようだ。

3-3 周囲の生徒の成績及び人間関係への効果

もちろん恒雄だけに限らず、当初授業に積極的に参加していなかった大介らのグループも恒雄の進化に触発されたのか、自分にもできるはずと3学期のReadingでは何度も何度もチャレンジするようになり、1学期には読みもしなかった以前の文章にまで取り組むようになった。「こんな簡単な文章だったんだあ。もっと早くやっつけばよかったなあ」と愚痴を漏らしていたが、やればわかりやすく結果が返ってくるという授業方法に触発されていたようだった。授業中のクラスの雰囲気も当初に比べると見違えるほど良くなった。担任からも「最近クラスの仲が良くて、英語の授業が楽しいという声をよく聞く」という言葉ももらい、こうした筆者の授業実践の効果か、クラスの雰囲気も良くなったようだった。

他方で、クラスがこのように変化したのは、単に恒雄が力をつけ、大介らがそれを認めたからだけではないだろう。恒雄を認めた大介らも筆者の前向きな声掛けや励ましによって、変化していた。ノートチェックや他の生徒が黒板で解答を作成している間、筆者は授業と関係ないことでも大介らとコミュニケーションをとっていた。部活の話、彼女の話、大介らが持ちかけてきた何気ない話にも時間が許す限り耳を傾けて、彼らを理解したかった。当然、早紀らのグループに対しても同じように話しかけていた。そうすると授業前の休み時間の間も、早めに来た筆者に対して大介らは話しかけてきたりするし、授業が終わった後も時間が許せばすぐ職員室に戻らず雑談をしていた。加えて、他の教師なら侮辱行為とみなすであろう授業中に飛んでくるヤジのようなものも、決して怒らずに笑いに変える努力をした。そうしたやり取りの中で、筆者に対しての敵対心を次第に弱めた大介らのグループ授業に前向きに取り組んでくれるようにもなった。

例えば、大介らのグループはReadingパートナーの組み換えを行っている。当初適当に2人ずつで組んだのだが、実力差や個人の積極性の有無から「俺はもっとやりたいけど、こいつがガンガンやるのは嫌だって言うから」という声を耳にしたので「それなら6人で話し合って、それぞれの方針に合うように組み直した

らどう？」とパートナーチェンジを認めた。すると大介はいつそう積極的に取り組み、恒雄や武志らをライバル視して「絶対先にクリアするから！」とチェックを受けに来た時に意気込んでいた。ゆったりやりたいと言った別の二人も、お互いの気分や疲れ具合に合わせて、それなりに Reading の得点を重ねていった。

またこういった大介らの変化を陽子ら大人しいグループが快く思ったのか、大介らに遠慮がちだった生徒達が次第に活気づいてきた。特に陽子はクラスの中でもトップクラスに英語ができることが後にわかったのだが、4月当初はその片鱗を見せていなかった。しかし徐々に積極的になっていった。ある時、陽子は「手を挙げたり、Reading のチェック受けるのって張り切ってるみたいで嫌だったけど。今はそんなことない。平常点満点狙ってる」と筆者に話してくれた。当然、3学期には陽子を中心にした大人しい生徒達はほぼパーフェクトの平常点を取った。クラス全体において、英語の授業に前向きに取り組むことが当たり前であり、恥ずかしいことではないという空気感ができたのかもしれない。実際に陽子や武志らの大介らに対する認識も変化したのか、チェックを待っている間、お互いにわざと耳をそばだて「やっぱうまいなあ」「ウチらの方がすごいよ！」と互いに Reading のチェックを聞き合うようにまでなっていた。

迎えた3月の終わり頃「先生、来年もいるよね？っていうか、いて欲しい！今までの英語の授業より全然楽しかったもん。来年もやりたい！」という生徒達の声はとても幸せだったが、筆者は1年契約のため、この高校を去ることになった。

4、おわりに

4-1 本稿のまとめと課題

本稿では、学級経営及びクラスの人間関係の再編を念頭に置いた英語の授業実践に関する研究に取り組むため、まずはその実践部分を記してきた。クラス全体への前向きな声かけをすると同時に、その中心に困難を抱えていると思われる恒雄を置くことで、彼の成長をクラスの人間関係の再編に繋げようとするものだった。そして授業実践を行うことによるクラスの英語への取り組みの変化と恒雄の成長のおかげで、今回のような結果を生み出すことができた。

だが、全てが巧くいったわけではない。実は最後まで早紀らのグループを授業へ完全にコミットさせることはできなかった。もちろん全員分担である黒板での問題解答は毎回やっていたし、Reading にも1学期より参加して平常点を取った。しかし彼氏がコロコロ変わったり、他高の生徒や大学生と遊びに行ったり、バイトで疲れている等の情報は積極的にしてくれるよう

になったが、学校生活や授業に彼女達の居場所を確保できていないように感じた。3学期はいつそう早紀らに気を配って授業へと関心を向けさせ「まあ、他の授業よりは楽しかったよ」という言葉ももらったが、実践が成功したとは言い難いだろう。

また、せっかく上達した Reading の全体発表会を設けられなかったことが心残りである。何らかの形で、生徒の普段の努力を、クラスメイトはもちろん他の教員や保護者に見てもらう機会が確保できていたら、彼らにとっては努力を要する大きな挑戦になったであろうし、いつそう自信を生むことに繋がっただろう。例えば藤井啓之は、文化活動には日常を異化する力があることに触れ、文化的行事には非日常の側から日常を眺め直し、日常への違和感を生み出すことで日常を作り替えていく力があると述べている(藤井 2012, 92)。つまり発表会という日常とは異なる機会を設けることによって生徒達の日常を再編し、成長に繋げていけることとなる。そしてこの視点で英語の授業実践に取り組んでいたのが絹村(2006, 2010a, 2010b)である。

他方で、このようなクラスの変化が英語の授業の枠組みを飛び越えて、他の教科にどう影響していたのかを知る機会を設けられなかったことが、学級経営的な視点で英語の授業を捉える上では最大の反省点である。確かにクラスの雰囲気は変わり、担任からもクラスの雰囲気が良いことを告げられたが、それが英語の授業のみに留まっていたのであれば、クラスそのものを変えたとは言い切れない。それは筆者個人や、筆者の行う英語の授業のみに対する認識を変えたに過ぎないこととなるだろう。

4-2 次稿への展望

本稿は研究(1)であり、英語の授業実践の部分を記してきた。次稿の研究(2)では、この実践がどのような意味を持つのか、どこにポイントがあるのか、先行研究に照らし合わせながら分析と考察を行いたい。

他方でこの授業が高校の英語の授業として適切なのかどうか疑わしいという声もあるかもしれない。もちろんそれは自覚しているし、英語教育の研究者からすれば、このような授業は看過できるものではないことも十分認識している。しかしながら「高校生だから」という理由で、目の前の生徒達の現状を無視して検定教科書の内容を淡々と教えることが正しいとも言えない。それでは、彼らの生活現実を目を向けず、授業と生活との乖離を放置するだけである。教師への不信(竹内 2006, 6-7)も深まるばかりであろう。竹内は、生徒は自分をエンパワーしてくれる他者を求め、その他者と共に世界を再構成していくことができる自分を作り出したいと願っていると述べる(竹内 2006, 7-8)。

そして少なくとも本実践では、生徒の中に英語に対する肯定的なイメージを付与し、生徒の関係性を再偏することには成功している。もちろんここから更に、竹内の論じるようクラスの枠組みを超えた生活世界そのものを再構成することに繋げていかなければ有意義な授業として完成しないだろう。したがってそういった課題も鑑みて、次稿では批判的に分析を行っていく。

参考文献

梅澤 2015：梅澤秀監．学級・学校文化をつくる特別活動の構想（高等学校）．日本特別活動学会紀要，第23号，19-24.

大野 2012：大野幸恵．生徒が生き生きと活動するコミュニケーション活動の実践：教科指導から学級経営：英語科〈中学校特集〉『附属中学校 今年度の歩み』．人間教育：ふぞくの歩み，vol. 53. 岐阜大学，62-65.

加藤 2014：加藤万実．中学校英語授業における協同学習に関する一考察：学び合いの関係性づくりの可能性．上智教育学研究 vol. 27. 上智大学教育学会，73-78.

絹村 2006：絹村俊明．あの手この手で言語学習に挑む定時制．小島昌世編，授業づくりで変える高校の教室3英語．明石書店，79-98.

絹村 2010a：絹村俊明．英語劇「美女と野獣」に取り組む．全国高校生活指導研究協議会．高校生活指導，185号．青木書店，36-39.

絹村 2010b：絹村俊明．生徒・学校・職場を変える英語劇．全国高校生活指導研究協議会．高校生活指導，186号．青木書店，32-37.

倉田・玉木 2017：倉田梓，玉木博章．関係性を紡ぐ表現活動の可能性に関する考察 - 学級経営の視点から体育に着目して - ．名古屋女子大学紀要，63号，人文・社会編．名古屋女子大学，117-126.

子安 2010：子安潤．対対話の関係性と知の世界への同時的参入．全国高校生活指導研究協議会．高校生活指導，185号．青木書店，6-13.

相良 2014：相良武紀．高校生が市民になる学びとは？高校2年生選択科目『英語演習Ⅰ』実践報告．全国高校生活指導研究協議会．高校生活指導，197号．青木書店，8-13.

佐藤 2014：佐藤博晴．小学校外国語活動の特徴 他教科・ソーシャルスキル・学級経営との関わりから．東北英語教育学会研究紀要，vol. 34. 東北英語教育学会，13-23.

鈴木 2013：鈴木謙介．ウェブ社会のゆくえ——〈多孔化した現実のなかで〉，NHK 出版．

鈴木 2012：鈴木翔．教室内（スクール）カースト，

光文社新書．

竹内 2006：竹内常一．教えと学びの交響する教室へ．小島昌世編，授業づくりで変える高校の教室3英語．明石書店，5-12.

田中 2010：田中容子．授業を生活指導から問い返す．全国高校生活指導研究協議会．高校生活指導，185号．青木書店，108-117. 105-113

玉木・藤井 2013：玉木博章，藤井啓之．教育における〈時間-空間-人間関係〉問題に関する研究(2)ーチクセントミハイによる「フロー」概念を手がかりにした生活指導の視点からー．愛知教育大学研究報告，第62輯（教育科学編），105-113.

土井 2008：土井隆義．友達地獄ー「空気を読む」世代のサバイバル，筑摩書房．

藤井 2012：藤井啓之．学校の文化活動を捉え直す．全国生活指導研究協議会．生活指導，699号．明治図書，92-97頁．

本田 2011：本田由紀．学校の空気，岩波書店．

町井 2010：町井弘明．授業で「語り」と「対話」をからだと言葉を取り戻し、学びから社会参加へ．全国高校生活指導研究協議会．高校生活指導，185号．青木書店，46-54.

室井 2006：室井明．英語嫌いの生徒と向き合って．小島昌世編，授業づくりで変える高校の教室3英語．明石書店，45-68.

山本 2016：山本敏郎．「発達の糧」と「スクールカースト」への疑問．生活指導，724号．高文研．48-53.

¹ 他者からの承認を得るために造られた親しみやすい自己像。なおキャラや空気読みに関する更なる考察に関しては玉木・藤井（2013，107-108）が詳しい。

² 調査は、とてもあてはまる、まあまああてはまる、あまりあてはまらない、まったくあてはまらない、の4つの選択肢に対して、男子は33.1%、女子は35.9%が、あてはまる方である2つの選択肢を選んでいる。さらにその内訳を階層別（クラス内での人気を高位、中位、低位の階層3段階に分け、「いじられキャラ」をプラスした4段階）で分析すると男子では高位で37.3%、中位で22.6%、低位で44.2%、いじられ層で69%が当てはまるを選んでいる。一方女子では高位で31.8%、中位で30.4%、低位で51.9%、いじられ層で47%となっている。男子いじられ層と女子低位層が50%を超えている（本田 2011，55）。

³ 英語という教科が言語活動中心である点を踏まえれば、その学びには身体性が伴う。それによって他者とのコミュニケーションが比較的とりやすい。この点においては体育と同様であろう。なお体育における身体性を活かした授業実践の検討として倉田・玉木（2017）を挙げておく。

⁴ 本稿に登場する人物名は全て仮名であり、実際の人物とは異なる。