

高校英語「5文型」授業の失敗から捉え直すケアと授業深化
—学習者の声を手がかりとした授業再構築の試み—

杉原颯太

教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要 第8号

令和8年(2026)3月

高校英語「5文型」授業の失敗から捉え直すケアと授業深化

—学習者の声を手がかりとした授業再構築の試み—

杉原颯太

(京都教育大学附属高等学校)

Reconsidering Care and the Deepening of Lessons through a Failure in High School Grammar Instruction

—An Attempt to Reconstruct Lessons from Hearing Students' Voices—

Futa SUGIHARA

2025年9月30日受理

抄録：本稿の目的は、英語教育において注目されるケアの有効性と、それがもたらす危険性という二律背反の課題に対し、持続可能な実践のあり方を提案することにある。そのために、筆者が行った高校1年生の「5文型」指導における失敗経験を自己批判的に分析した。当初、教師主導で「わかりやすさ」を追求した指導は学習者の混乱を招いたが、学習者の日常的な発話に耳を傾け、それを授業の核として再構築した結果、学習者の主体的な学びを引き出すことができた。この実践プロセスから、ケアを教師の「業務拡大」ではなく、授業内容を豊かにする「授業の深化」の営みとして捉え直す視点を提示した。さらに、そのための具体的な方法として、①学習者が自己開示できる環境の保障、②学習者の声の聞き取り、③学習者の声を英語学習へ統合する、という3つの段階を導出した。

キーワード：自己開示、学習者の声、統合、専門性

I. はじめに—注目を集めつつ危険性も指摘されるケア

近年、英語教育研究を含む多様な分野において、「ケア」という概念への注目が国際的に高まっている。ケアとは、臨床心理士・東畑開人によれば、目の前の人間を理解し、変化を急がず見守る営みといえる(東畑, 2019)。ケアはもともと福祉や看護の分野で語られてきたが、近年では教育や地域づくりなど多様な分野で再評価され、学術的にもフェミニズムや倫理学と結びつきながら発展してきた。2025年にはケアの思想を先駆的に広めた倫理学者・キャロル・ギリガンが京都賞を受賞した。また、英語教育に関する国際学会 Asia TEFL も今年の年次大会テーマにケアを掲げた。ケアは英語教育を含めた教育分野で重要なキーワードとして認識されつつある。

しかしその一方で、教育実践におけるケアの導入には危険性が伴うという指摘も古くからなされてきた。これらの研究の多くは、ケアがもたらす教師の精神的な燃え尽き(バーンアウト)や過剰な感情労働に焦点を当て、ケア実践する教師が自身に危害を与える可能性を警告している。さらに深刻なのは、教師の善意に基づくケアが、意図せずして学習者の主体性を奪い、特定の価値観を押し付ける抑圧的な営みとなりうるという危険性である。

このように、ケアは注目を集める一方でその危険性も同時に指摘されるという、一見矛盾した状況にある。このような状況が続けば、教育現場の教師は、ケアという概念を日々の実践の中でどのように扱えば良いのか、その指針を見失いかねない。そこで本稿では、この課題に対し、筆者の英語教育実践、とりわけ、良かれと思って行った指導が学習者の混乱を招いたという失敗経験とその後の試行錯誤を具体的な事例として開示することを通して、ケアを教室でどのように実践しうるのか、その一つの可能性を自己批判的に提案することを目的とする。

なお、本稿では、ケアを単に心理的支援や情緒的理解としてではなく、学習者が授業内容をどのように意味づけ、どのように理解しようとしているかに基づいて、授業内容そのものを再構成する営みとして捉える。すなわち、ケアとは学習者の経験・発話・文化的背景を授業設計へ取り込み、教師の専門知(文法理解・教材解釈)と統合することで学習内容を質的に変容させる行為だと位置づける。

Ⅱ. 先行研究—ケアについて

1. ケアとは

英語教育の実践は「キュア (Cure)」と「ケア (Care)」という二つの異なるアプローチに大別できる (杉原, 2024)。ラテン語の「Cura (治療する)」を語源とする「キュア」は、医師が患者に的確な処置を施すように、理論的に最適とされる指導法を用いて学習者に確実な変化をもたらそうとするアプローチである。これに対し、本稿が目指す「ケア」は、ラテン語の「Caru (心を配る)」を語源とし、看護師や福祉士が相手を気遣うように (坂田, 2020)、目の前の学習者の状況に柔軟に対応し、その自然な成長を見守る授業方法を指す。このアプローチにおいて教師は、専門的な指導者である以上に、学習者一人ひとりの状況を理解する理解者として振る舞う。学習者は単に指導される対象としてではなく、英語学習以外の多様な側面を持つ一人の人間として尊重される。

英語教育研究において「ケア」は主に授業内容とは切り離された形で論じられてきた。具体的には、「学習者の心理的・感情的なニーズを満たすための支援」(Ding & Wang, 2024)、「学習者への支援的行動」(Gabryś-Barker, 2016; Teven & McCroskey, 1997)、「居心地の良い教室を作る営み」(杉原, 2023)などと定義され、カウンセラーやソーシャルワーカーが行うような心理的支援に近いものとして捉えられてきた。

2. ケアが学習者にもたらす肯定的効果

教師によるケアの実践は、学習者の学習意欲や認知面に好影響を及ぼすことが、複数の研究で示されている。例えば、Ding & Wang (2024) は、教師からの肯定的な関与が、学習者の自己効力感や学習に取り組む姿勢と有意な相関関係にあることを報告した。これは、教師のケアが学習者の内発的動機づけを支える認知的側面に作用することを示唆する。同様に、Revani & Miri (2021) の質的研究では、教師との信頼関係が学習行動を促し、学業成績の向上に寄与すると結論づけられている。これらの研究は、異なる文化的背景においても、教師のケアが学習への主体的な関与を引き出す上で重要な役割を果たすことを裏付けている。

また、第二言語学習に特有の心理的障壁である「言語不安」を和らげる上でも、教師のケアは有効であるとされている。Gkonou & Miller (2019) の調査では、教師が意識的に良好な関係性を築こうとすることが、教室の心理的安全性を高め、学習者が言語を使用する際の抵抗感を低減させる可能性が示された。さらに、Song et al. (2022) は約 4000 名の大学生を対象とした量的調査から、教師との信頼関係が第二言語でのコミュニケーション意欲を予測する重要な因子であると論じている。これらの知見は、教師のケアが、言語学習における社会・心理的側面において決定的な機能を持つことを示している。

加えて、教師のケアは学習者の学業成績にも直接的・間接的に貢献すると報告されている。Banse & Palacios (2018) は、米国のラテン系児童を対象とした分析から、教師のケアが学習意欲を媒介して学業成績を向上させるという因果関係を示した。また、Nazari et al. (2023) は、教師が学習者の感情的・認知的ニーズに配慮することが、対人関係の質を高め、最終的に教育成果に結びつくとして報告している。これらの研究は、ケアが単なる関係構築に留まらず、学習者の学力形成にも関与する教育的資源であることを示唆している。

3. ケアの実践に伴うリスク

その一方で、教育現場におけるケアの実践は、教師と学習者の双方にとって、必ずしも肯定的な結果をもたらすとは限らない。第一に、ケアが制度的な期待や規範として教師に課されることで、過剰な感情労働が生じ、精神的な燃え尽きにつながる危険性が指摘されている (Afreen et al., 2024; Miller & Gkonou, 2021)。Afreen et al. (2024) の研究では、教師はケアをするべき存在であるという制度的期待が、感情的な負担の源泉となっていることが示された。Miller & Gkonou (2021) も、ケアが教師の幸福感と結びつく一方で、フラストレーションやバーンアウトと密接に関係していることを明らかにしている。

第二に、ケアを実践しようとする教師が、職場で孤立するリスクもある。Cowie (2011) は、日本の大学で働く外国語教師の語りから、ケアを重視する教育観が周囲と一致しない場合や、所属機関からの支援が得られない場合に、教師が孤立感や怒りを抱えることを示した。また、Isenbarger & Zembylas (2006) は、教師自身がケアに価値を見出しているにもかかわらず、その有効性が保証されないことや、同僚との見解の相違が感情的な負担として蓄積し

ていく過程を明らかにしている。

第三に、最も深刻な問題として、教師の善意に基づくケアが、意図せずして学習者に不利益をもたらす可能性が挙げられる。Pimentel (2011) の研究では、学習者の文化的背景に対する理解を欠いたケアが、学習者にとっては制度的な排除として経験されることが示された。同様に、Rolón-Dow (2005) は、教師が無自覚に持つ人種や階級に関するイデオロギーに基づいたケアが、特定の学習者への不適切な善意となり、結果として差別や不平等の再生産に加担してしまう危険性を指摘している。これらの研究は、ケアの実践が、その前提となる価値観や社会規範への批判的な省察なしには、抑圧的に作用しうることを警告している。

上記のケアの危険性を指摘する研究は、ケアが単なる情緒的な支援ではなく、教師が学習者をどのように理解し、どのように位置づけるのかという教師側の判断に強く依存する営みであることを明らかにしている。教師の理解や価値観が偏っていれば、そのケアは善意であっても学習者を抑圧し、特定の価値観を押しつける危険がある。注目すべきは、教師の理解や価値観は、学習者から直接見えるわけではなく、しばしば授業で何をどのように意味づけるかという授業設計の選択として現れる点である。つまり、教師がどのような世界の見方を前提に授業を組み立てるかによって、学習者が授業の中で出会う理解の枠組みそのものが決定される。このことから、授業設計は単なる技術的な手続きではなく、教師の理解や価値観が学習者に届く主要な経路であり、ケアの核心が最も具体的な形で現れる場であると考えられる。しかし、日々の授業において教師が学習者の発話や文化的リソースをどのように授業構造へ取り込み、知の構成そのものを構築するかは議論されることが少なかった。本稿はこの授業構造レベルのケアに焦点を当てる。

Ⅲ. 実践の前提

1. 実践の概要

本研究の実践は、ある国立高等学校の高校1年生2クラス（以下、A組、B組）を対象に行われた。各クラスの生徒数は約40名である。筆者は、両クラスにおいて担当講師として週3時間の「論理表現」の授業を担当した。

本実践では、授業内容そのものに加え、生徒が記述した授業振り返りシートの自由記述内容や授業内の語りを補助的に抜粋引用する。なお、記述や語りの使用にあたっては、事前に生徒全員から同意を得ており、論文中で言及する際は個人が特定される情報はすべて匿名化している。

なお本実践において、担当講師（筆者）は授業の説明言語として日本語を用いた。コミュニケーションアプローチでは、英語学習における目標言語でのやり取りを重視し、できる限り英語によるコミュニケーションを行うことが推奨されている (Nagy & Robertson, 2009)。その点を十分に踏まえたうえで、本実践では次の理由から日本語を選択した。第1に、実践的な観点から、学習者の理解状況を考慮すると、英語で説明を行うことがかえって混乱を招く可能性があるかと判断した。第2に、理論的な観点から、適切な母語使用は学習者の認知負荷を軽減し、理解を助けると指摘されているためである (Dailey-O' Cain & Liebscher, 2009)。この2点を総合的に考慮し、本実践では日本語を説明言語として使用することが妥当であると判断した。

2. 授業単元「5文型」について

筆者が本稿で特に注目するのは、「5文型」—英文を構成する主語(S)、動詞(V)、目的語(O)、補語(C)の組み合わせに基づき、その構造を5種類に大別した文法モデル—を扱う単元である。

この単元に着目する理由は、5文型が英語学習の基礎として極めて重要であると認識されつつも、苦手に感じる学習者が多いことにある。柳川 (2016) は、大学生を対象とした調査から5文型学習の重要性を指摘しており、古くは池上 (1995) が「学校文法の根幹」(p. 21) と述べたように、英語の基本ルールを理解するための枠組みとして活用されてきた。伊藤 (1998) もまた、既習の言語事実を体系的に整理することが外国語学習の能率を高めるとし、文法整理の有用性を説いている。実際、高校生向けの検定教科書の多くが、現在でも5文型に沿って文構造を説明していることから、その重要性が窺える (卯城ら, 2013; 霜崎ら, 2013; 田辺ら, 2013)*1。

とはいえ、一方で、多くの学習者が5文型を十分に理解できていないという実態もある。川嶋(2015b)が大学生83名を対象に行った調査では、20点満点のテストで平均点がそれぞれ11.9点と9.0点に留まり、その理解度の低さが示された。柳川(2016)の調査においても、大学生の基本的な理解に不十分な点があることが示唆されている。筆者の観察においても、多くの学習者が5文型を含む英文法を、その仕組みを理解するのではなく、単に「暗記するもの」として捉え、苦手意識を抱いている傾向が見られる。

IV. 授業実践の記述と分析—学習者の声に基づく文法指導の再構築

本章では、筆者が担当した高校1年生の「論理表現」の授業において、「5文型」を扱った際の実践を記述・分析する。本実践は、当初筆者が最良と信じていた指導法が学習者の理解を促さなかったという失敗経験から、学習者の日常的な発想を手がかりに授業を再構築し、最終的に学習者の主体的な学びを引き出すに至ったプロセスを描くものである。具体的には、3つの段階とその後の学習者の変化を時系列に沿って記述する。

1. 第1次実践—教師主導の「わかりやすさ」の追求とその限界

第1次実践において筆者は、先行研究や自身の経験に基づき、学習者にとって理解しやすいと想定した方法で5文型の指導を試みた。当時の教科書では、「文の要素がSV(主語+動詞)だけの文は第一文型と呼ばれる」のように、文法用語を用いて定義が連なる説明がなされていた。筆者は、こうした文字情報中心で抽象的な説明が、特に文法に苦手意識を持つ学習者の困難を招くと考え、視覚的な情報を加えた指導の必要性を感じていた。

そこで参考にしたのが、文法事項をイラストと平易な言葉で解説する時吉(2025)のアプローチであった。これならば、文法が苦手な学習者も楽しく学べるはずだという筆者の善意と期待に基づき、筆者は独自の補助プリント「5文型秘伝の書」(付録1を参照)を作成した。このプリントを用いて5文型の全体像を提示した後、学習者はグループで15個の英文を5文型に分類する活動に取り組んだ。学習者の助けになりたいという一心で準備したこの活動を通して文法知識の定着を図ることが、本実践の狙いであった。

しかし、実践後の学習者の反応は、筆者の意図とは異なるものであった。一部の生徒からは「良い復習になった」という肯定的な意見が寄せられた一方で、英語を苦手とする多くの学習者からは、かえって混乱を招いたことが示唆された。授業後のコメントには、「英語をわかっても文型になると何が何なのか分かりにくかった」「感覚ではわかるけど、このままでいいのだろうか」「テストになったら絶対わからない」といった不安の声が並んだ。中には、「川底に落ちたコンタクトを拾うくらい難しかった」と、その困難さを独特の比喩で表現する学習者もいた。これらの反応から、教師が一方向的に「わかりやすい」と考える指導法を提示するだけでは、学習者の真の理解には繋がらないという課題が浮き彫りとなった。今振り返れば、この実践は、筆者の「良かれ」というケア(善意)の押し付けに他ならなかった。学習者の視点を想像したつもりでいながら、実際には学習者らの声を聴くことを怠り、教師の自己満足的な「わかりやすさ」を追求していたのである。この姿勢は、第2章で述べたケアの危険性、すなわち、教師の無自覚な価値観が学習者に不適切な善意として働き、結果的に学びから疎外してしまう(Rolón-Dow, 2005)という問題を、まさに体現するものであった。

2. 転機—学習者の日常的な発話からの気づき

第1次実践の失敗を受け、筆者は授業の根本的な見直しを迫られた。その転機となったのは、授業中に耳にした二人の学習者の何気ない発話であった。グループワーク中、あるグループのXさんは「第一文型ってスティッチみたいじゃない?」と話し、別のグループのYさんは「第二文型ってイコール(=)になるんや。それってイコラブ(=LOVE)やん!」と発言していた。「スティッチ」とは、ウォルト・ディズニー・アニメーション・スタジオが作成した映画作品の主人公であり、のちにも示すように独特な口話の特徴である。また、2025年には実写映画が公開された。「イコラブ(=LOVE)」とは、しばしば「イコラブ」と略されて呼ばれる、日本の10人組女性アイドルグループである。筆者はこれらのユニークな捉え方に興味を惹かれ、彼女たちにその意図を尋ねた。

これらの発話は、学習者が文法という抽象的な規則を、自らの身近な文化や経験(ディズニーのキャラクター

やアイドルグループ)と結びつけて理解しようとしていることを示していた。それは同時に、筆者がこれまで学習者を「知識を注入すべき客体」として捉え、学習者らが独自の意味を構築する主体であることを見過ごしていたという、自身の教育観の傲慢さを突きつける出来事でもあった。筆者は、この学習者の視点こそが、授業を再構築する鍵であると考えた。そこで、第2次実践では、XさんとYさんのアイデアを全面的に採用し、他の文型についても学習者の視点に立って新たな比喩を考案することにした。この方向転換の背景には、筆者がこれまで意図的に育んできた、学習者が自由に発言しやすい教室の雰囲気も影響していたと考えられる。

ここで得られた学習者の比喩的理解(スティッチ・イコラブ)は、単なる興味深いエピソードではなく、学習者が抽象的な文法概念をどのように捉えているかを示す重要な手がかりであった。これらを授業設計へ取り込む行為は、学習者の意味づけのプロセスを尊重し、それを教材構造に反映させる営みであり、他者理解を重要視するケアの一部とすることができる。教師の専門性(文法知識)と学習者の理解の枠組みを接続し、授業内容を双方の視点から再編することそのものがケアの実践となる。

3. 第2次実践—比喩を用いた文法指導

第2次実践では、教師主導の文法用語による説明を一旦保留し、学習者の日常的な経験に根差した比喩を用いて5文型を説明するアプローチへと転換した。以下にその概要を示す(付録2を参照)。

第一文型「スティッチ文型」: ディズニーキャラクターのスティッチが「スティッチ、寝る」「スティッチ、走る」のように、常に短い言葉で話すことに着目した。「主語+動詞」だけで完結し、「何を?」という疑問が浮かばない文型であると説明した。

第二文型「イコラブ文型」: アイドルグループ「=LOVE」(イコールラブ)の名称を借り、「主語=補語」の関係が成立する文型であると強調した。My father is kind.であれば、My father と kind がイコールの関係にある、と説明した。

第三文型「安村文型」: お笑い芸人・とにかく明るい安村氏の芸を題材とした。彼は、パンツ一丁の姿であたかも全裸に見えるポーズを取り、「安心してください、履いてますよ!」とパンツを指差しながら叫ぶ。そして、この決め台詞を英国の番組で"Don't worry! I'm wearing!"と英訳したところ、観客が間髪入れずに"Pants!"と補ったエピソードがある。授業では、この状況を「安村氏は当初、自分を第一文型(スティッチ文型)の存在だと勘違いしていた」と説明した。「スティッチ、走る」のように目的語を必要としない動詞だけで文を完結させられるスティッチのように、安村氏も"I'm wearing."だけで十分だと考えた。しかし、"wear"(履く)という動詞は、「何を?」にあたる目的語を強く求める。観客の合の手は、彼の文が目的語なしでは不完全であることを示した。この瞬間、安村氏はもはやスティッチではなくなり、「何を?」という目的語を伴う第三文型の存在へと変わったのだ、と指導した。

第四文型「プレゼント文型」: give や lend など、「誰に?」「何を?」という二つの問いを喚起する動詞が使われる文型であることを、「プレゼント」という具体的な行為と結びつけて説明した。また、この第四文型と第五文型は、第三文型「安村文型」の進化形であると伝えた。

第五文型「裁判官文型」: 裁判官が被告人に判決を下すように、「目的語」が「補語」という状態や性質にあることを宣言する(We call the dog Mary.)文型であると説明した。

この実践の特徴は、品詞などの明示的な文法用語を避け、学習者の生活世界に隣接する具体的な事物や経験で抽象的な概念を代弁する比喩を説明の媒介として用いた点にある。もちろん、これらの説明は言語学的な厳密さを犠牲にしており、面白さを優先するあまり本質的な理解を妨げたという批判は免れないだろう。また、スティッチや特定のアイドルグループといった比喩は、当然ながら全ての学習者に共有された文化資本ではなく、一部の学習者を疎外した可能性も否定できない。あくまでも、まずは全体の枠組みを大まかに掴んでもらうための導入的な足場作りとして意図されたものである。

この授業の後、特に英語を苦手としていた生徒から「名前をつけたら楽しかったし、覚えやすかった」「専門的じゃなくて、ある程度の仕組みがわかったら意外と簡単やった」といった肯定的な反応が多数寄せられた。さらに、第五文型を韓国のアイドルグループNiziUのデビュー楽曲名(Make you happy)から「NiziU構文」と独自に命名し直す生徒も現れ、単なる知識の受容に留まらない主体的な関与が窺えた。

4. 第3次実践と学習者のその後の変容

第2次実践で概念的な理解の土台を築いた後、第3次実践として、改めて「主語・動詞・目的語・補語・修飾語」といった正式な文法用語の定義を説明した。すると、学習者からは「ああ、目的語って安村のパンツか」「補語はイコラブの後ろのやつね」といった声が上がった。先に比喻を通じて各文型の働きを直観的に理解していたことで、抽象的な文法用語の理解がスムーズに促されたと考えられる。

この経験の効果は、5文型の単元を終えた後も継続して見られた。例えば、後日「使役構文」を扱った際、ある生徒は使役動詞の文を見てふと「ああ、裁判官（第五文型）か」と呟いた。また、別の生徒は、make と have の使い分けについて、「ポケモンに攻撃させる時は make か have どっちがいいやろ。make やったら厳しすぎるかなあ」と、自らの趣味の世界と英文法の知識を結びつけて思考していた。これらの姿は、学習者が文法を暗記すべき対象としてではなく、自らの世界を表現するためのツールとして捉え直し始めたことを示唆している。ただし、これらの肯定的に見える変容が、本実践のみの効果であると結論づけるのは早計である。生徒の成長には、授業外の学習や友人との対話など、無数の要因が複雑に絡み合っている。本稿で記述する変容は、あくまで筆者の解釈の範囲内での限定的なものであり、実践の成功を過度に一般化すべきではないだろう。

本実践の過程は、教師が良かれと提供する指導と、学習者が実際に「わかる」と感じる学びとの間には、時に乖離があることを示している。学習者の率直な声や日常的な発想を手がかりに授業を再構築した結果、学習者の文法理解が改善されただけでなく、彼らが英語そのものに主体的に向き合う姿勢の育成にも繋がったのである。

V. 考察—業務拡大から授業深化へ

1. 業務拡大から授業の深化へ—本実践が示すケアの方向性

本稿の特徴は、ケアを心理的支援や人間関係の観点からだけでなく、「授業内容そのものをどう構築するか」という教授内容レベルで捉え直した点にある。学習者の文化的・日常的な発話を授業設計へ取り込み、教師の専門知と統合する営みをケアとして扱う視点は、既存のケア研究にも文法指導研究にも十分に位置づけられてこなかった。本稿が提示する授業構造レベルのケアは、この二領域を横断する新たな視座を提供する。

先行研究で指摘されるように、ケアの実践は、ともすれば教師にカウンセラーのような役割を課し、過剰な感情労働や業務拡大につながる危険性を孕んでいる。しかし、第4章で示した実践の転換点、すなわち第1次実践の失敗から第2次実践への移行は、ケアを異なる形で実践する可能性を示唆している。その転換の核心は、筆者が学習者の心理的支援といった授業の外部にある活動に注力したのではなく、学習者の日常的な発想（「ステッチ」「イコラブ」）を、5文型指導という授業の内部に決定的な要素として取り込んだ点にある。つまり、学習者の世界観に耳を傾けるというケア的な姿勢が、教師の専門性（文法知識や教材解釈）と結びつくことで、授業内容そのものを学習者にとってより意味のある形へと質的に変容させたのである。

この視点からみれば、ケアとは教師の情緒的負担や感情労働を拡大する営みではなく、学習者の理解の枠組みを理解し、それに基づいて教授内容を組み替えるという、教師の専門性に深く根ざした認知的・構造的な実践である。本稿で提示した授業の再構築プロセスは、ケア概念を情緒支援中心の議論から拡張し、授業デザインの更新そのものをケアとして捉え直す新たな枠組みを提供している。

これは、ケアを教師の自己犠牲や際限のない感情労働に依存させるのではなく、学習者を深く理解し、それに基づいて教授内容を再構築するという、教師本来の専門的で知的な営みとして捉え直す試みである。本稿は、この方向性こそが、ケアを教師のバーンアウトという危険から守り、持続可能な授業改善へと繋げる授業深化の道筋であると考えられる。

2. 授業を深化させるケアの3段階

授業を深化させるケアの実践は、本実践の変容過程を基にするならば、以下の3つの段階として示すことが可能だろう。(1) 学習者による自己開示の保障、(2) 学習者の声の聞き取り、(3) 学習者の声の英語学習への統合、である。

まず、(1) 英語教師は学習者が授業中に自らの興味や人生を開示できる環境を整備する必要があるだろう。本実践の転機となった「スティッチみたい」「イコラブやん!」といった発話は、学習者が文法規則を自らの生活世界と結びつけて理解しようとした、創造的な試みの現れであった。こういった発話が出出されなければ、授業が学習者中心の形で再構築されることはなかっただろう。したがって、ケアの実践はまず、教師が学習者のささやかな声に価値を見出し、それを歓迎するような教室の雰囲気、すなわち心理的安全性を醸成することから始まる。これは授業外の特別な活動を指すのではなく、授業内での教師の応答や態度そのものによって育まれるものである。

次に、(2) 教師は自らが持つ「教えるべき専門知」や「正しい指導法」といった一方向的な指導観を一時的に保留し、学習者の発話に真摯に耳を傾ける必要がある。この段階で重要なのは、「学習者は素人だから」「正しい知識は教師が持っている」といった無意識の前提を自覚し、学習者が世界をどのように見ているのか、学習内容をどのように意味づけているのかを理解しようと努めることである。筆者の第1次実践の失敗は、まさにこの傾聴の欠如にあった。学習者の視点を想像したつもりで、実際には自身の「わかりやすさ」という名の正しさを押し付けていたのである。学習者の声に耳を傾けるとは、教師自身の教育観を問い直す自己批判的な営みでもある。

最後に、(3) 学習者から聞き取った声を英語学習に結びつける必要がある。学習者の日常的な感覚（「安村のパンツ」）を、文法という形式的な知識（「目的語」）へと橋渡しすることこそが、英語教師という専門職が行うべきケアの中核ではないだろうか。もしこの接続がなければ、授業は単なる面白い活動や、学習者の内輪の話題に終始してしまう危険性がある。教師の専門性は、学習者の声を学術的な知の体系へと結びつけ、学習者らの個人的な意味づけをより普遍的で応用可能な「学び」へと昇華させるためにこそ発揮されるべきである。

以上の3段階は、ケアを教師の感情労働や自己犠牲といった問題から切り離し、授業設計そのものを深化させるための実践のプロセスとして捉え直すための方途を示している。それは、教師が自身の専門性を手放すのではなく、むしろ学習者の視点を取り込むことで、その専門性をより豊かに発揮する道筋とも言えるだろう。

本稿が、5文型指導という具体的な実践の分析を通して提示したこの3段階のプロセスは、ケアを教師の新たな「業務」として追加するのではなく、「いかに教えるか」という授業設計そのものを変革していくための具体的なアプローチである。このアプローチは、ケアを教師の人間性や感情といった不確定なものに過度に依存させることなく、授業改善という知的で創造的な営みの中に位置づけることを可能にする。これにより、ケアの危険性を回避しつつ、その有効性を引き出す、持続可能で効果的な実践モデルが示唆される。

VI. おわりに—限界と展望

1. 本稿の限界

本稿には3つの限界（1つの事例、実践課題、教師の負担）がある。

第一に、本研究が筆者一人の実践に基づく事例研究であるという点である。本稿で記述した学習者の肯定的な変容は、特定の学校文化、特定の学習者集団、そして筆者という一教師の特性が複雑に絡み合った結果であり、その成果を他の教育現場にそのまま一般化することはできない。また、分析の視点が実践者である筆者自身に強く依存しているため、学習者の肯定的な反応を過大に解釈し、このアプローチに馴染めなかったであろう学習者の存在を見過している可能性も否定できない。

第二に、実践における課題である。本稿で示した比喻を用いた指導法は、学習者の文化資本（特定のキャラクターやアイドルグループの知識）に依存する側面があり、全ての学習者が共有できるとは限らない。むしろ、一部の学習者を疎外する危険性さえ孕んでいる。さらに、学習者の生活世界に根差した直観的な理解から、より抽象的で応用可能な形式知へとどのように橋渡ししていくのか、その具体的な指導プロセスについては十分に検討できていない。

第三に、教師側の負担の問題である。学習者の声に真摯に耳を傾け、それを授業に反映させるプロセスは、相応の時間と精神的なエネルギーを要する。多忙な教育現場において、全ての教師が常にこうした実践を行うことは現実的ではないかもしれない。ケアを「授業の深化」と位置づけたとしても、それが結果的に教師の新たな負担へと繋がる可能性については、今後も慎重な検討が必要である。

本稿で提示した枠組みは、これまでケア研究が十分に扱ってこなかった教授内容の再構築を、学習者理解と結びつけて説明可能にする点で、ケア論と英語教育実践研究を架橋する理論的手がかりとなる。

2. 今後の展望

上記の限界を踏まえつつも、本稿が提示した視点は、今後の英語教育の実践と研究にいくつかの可能性を開くものとする。実践的な応用可能性として、本稿が示した3段階のプロセスは、5文型指導に限らず、他の文法項目や読解、作文指導といった多様な領域に応用できる可能性がある。重要なのは、個々の指導テクニックではなく、「学習者は目の前の学習内容をどのように意味づけているのか」という問いを、教師が自身の授業改善の出発点とすることではないだろうか。この問いを持つことで、教師は学習者の声を、授業を共に創造するための貴重なリソースとして捉え直すことができるだろう。

研究的な応用可能性として、本稿のような質的な事例研究をさらに蓄積し、多様な文脈におけるケア実践のあり方や、それが学習者に与える影響を多角的に分析していく必要がある。加えて、本稿で提示したようなアプローチが、学習者の動機づけや言語不安、学業成績にどのような影響を与えるのかを、質問紙調査やテストなどを用いて量的に検証することも今後の重要な課題となる。

ケアを単なる精神論や美德として語るのではなく、日々の授業を改善するための具体的な方法論として捉え直す。そして、教師の善意の押し付けに陥る危険性を自覚し、学習者の声から学び続ける。その自己批判的な姿勢の中にこそ、持続可能で創造的なケアの実践の道が拓かれるのではないだろうか。

脚注

*1: 5文型は、その重要性が認められる一方で、いくつかの不利点や問題も指摘されている。例えば、金谷 (2002) は、そもそも文の意味が理解できて初めて文型の分類が可能になるのであり、文型知識が意味理解そのものに役立つ場面は少ないと批判している。また、文型の数自体に諸説あり、Leech & Svartvik (2002) は6文型、Quirk et al. (1985) は7文型、安藤 (2008) は8文型を提唱するなど、その分類が絶対的なものではない問題も抱えている。

参考文献

- 安藤貞雄 (2008). 『英語の文型：文型がわかれば英語がわかる』 開拓社.
- 池上嘉彦 (1995). 『英文法を考える』 ちくま学芸文庫.
- 伊藤健三 (1998). 英語教育と英文法. 石橋幸太郎 (編) 『英語語法大事典』 (pp.1644-1650) 大修館書店.
- 卯城祐司 (監修) (2013). 『Element English Communication I』 啓林館.
- 金谷憲 (2002). 『英語授業改善のための処方箋』 大修館書店.
- 川嶋正士 (2015). 「英文法学習における「説明」と「理解」：「5文型」の事例」 『日本情報ディレクター学会誌』 13, 60-69.
- 坂田真穂 (2020). 『ケア 語りの場の心理臨床：看護・医療現場での心理的支援』 福村出版.
- 霜崎實 (監修) (2013). 『Crown English Communication I』 三省堂.
- 杉原颯太 (2023). 言語授業参観のための4観点. 『言語文化教育研究』 21, 98-110.
- 杉原颯太 (2024年8月25日). ケアによる言語不安研究の展望：英語教育実践への更なる貢献を目指して. 全国英語教育学会 第49回福岡研究大会 自由研究発表.
- 田辺正美 (監修) (2013). 『Prominence English Communication I』 東京書籍.
- 時吉秀弥 (2025). 『英語秒速アウトプットトレーニング：話すための英文法が身につく』 学研.
- 東畑開人 (2019). 『居るのはつらいよ：ケアとセラピーについての覚書』 医学書院.
- 柳川浩三 (2016). 大学生は「五文型」を理解しているのか：共通項目によるラッシュモデル分析. 『関東甲信越英語教育学会誌』 30, 15-28. https://doi.org/10.20806/katejournal.30.0_15

- Adams, T. E., Jones, S. H., & Ellis, C. (2015). *Autoethnography: Understanding qualitative research*. Oxford University Press.
- Afreen, A., & Norton, B. (2024). Emotion labor, investment, and volunteer teachers in heritage language education. *The Modern Language Journal*, 108, 75-100. <https://doi.org/10.1111/modl.12900>
- Banse, H., & Palacios, N. (2018). Supportive classrooms for Latino English language learners: Grit, ELL status, and the classroom context. *Journal of Educational Research*, 111(6), 645-656. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1389682>
- Cowie, N. (2011). Emotions that experienced English as a Foreign Language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 235-242. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.006>
- Dailey-O'Cain, J., & Liebscher, G. (2009). Teacher and student use of the first language in foreign language classroom interaction: Functions and applications. In M. Turnbull & J. Dailey-O'Cain (Eds.), *First language use in second and foreign language learning* (pp. 131-144). Multilingual Matters.
- Ding, N. & Wang, Y. (2024). Towards the implications of positive teacher interpersonal behaviors for Spanish learners' academic engagement: Voices from Chinese SFL learners. *Helijon*, 10(10), e31078. <https://doi.org/10.1016/j.helijon.2024.e31078>
- Gkonou, C., & Miller, E. R. (2019). Caring and emotional labour: Language teachers' engagement with anxious learners in private language school classrooms. *Language Teaching Research*, 23(3), 372-387. <https://doi.org/10.1177/1362168817728739>
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 120-134. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.002>
- Leech, G., & Svartvik, J. (2002). *A communicative grammar of English*. Routledge.
- Miller, E. R., & Gkonou, C. (2021). Exploring teacher caring as a "happy object" in language teacher accounts of happiness. *Applied Linguistics*, 44(2), 328-346. <https://doi.org/10.1093/applin/amac034>
- Nagy, K., & Robertson, D. (2009). Target language use in English classes in Hungarian primary schools. In M. Turnbull & J. Dailey-O'Cain (Eds.), *First language use in second and foreign language learning* (pp. 66-86). Multilingual Matters.
- Nazari, M., Karimpour, S., & Ranjbar, M. (2023). "To promote justice is to care": Pedagogy of care and socially-just instruction among Iranian English language teachers. *System*, 118, 103128. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103128>
- Pimentel, C. (2011). The politics of caring in a bilingual classroom: A case study on the (im) possibilities of critical care in an assimilationist school context. *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 6(1), Article 7. <https://digitalscholarship.unlv.edu/jpme/vol6/iss1/7>
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. Longman.
- Rezvani, R., & Miri, P. (2021). The impact of gender, nativeness, and subject matter on the English as a second language university students' perception of instructor credibility and engagement: A qualitative study. *Frontiers in Psychology*, 12, 702250. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.702250>
- Rolón-Dow, R. (2005). Critical care: A color (full) analysis of care narratives in the schooling experiences of Puerto Rican girls. *American Educational Research Journal*, 42(1), 77-111. <https://doi.org/10.3102/00028312042001077>
- Song, L., Luo, R., & Zhan, Q. (2022). Toward the role of teacher caring and teacher-student rapport in predicting English as a foreign language learners' willingness to communicate in second language. *Frontiers in Psychology*, 13, 874522. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.874522>
- Teven, J. J., & McCroskey, J. C. (1997). The relationship of perceived teacher caring with student learning

and teacher evaluation. *Communication Education*, 46(1), 1-9.
<https://doi.org/10.1080/03634529709379069>

付録

付録1：第1次実践で使用した授業プリント

付録2：第2次実践で使用した授業資料

第1文型：スティッチ文型 (SV)

- スティッチはいつも短い言葉でしか会話しません。
- 例) 「スティッチねる」 I sleep.
- 「スティッチ走る」 I run.
- 「スティッチ歩く」 I walk.
- これらを言われても「何を？」という疑問は浮かばないよね。これだけで完結できる!

第2文型：イコラブ文型 (SVC)

- この文型は、主語に関する情報を動詞を挟んで提示します。
- 例) 「私の父は親切だ」 My father is kind.
- つまり、イコール (=LOVE) な情報が示されます。

第3文型：安村文型 (SVO)

- 安村さんは英語で「安心して下さい。履いてますよ!」を「Don't Worry! I'm wearing!」と叫ぶと audience が「pants!」と叫び返してくれました。
- 「私履いてる!」という「何を?」と疑問になりますよね。このように、「何を!」と不安になる文型を第3文型と言って、「何を?」を明示してあげます。
- 安村さんは自分のことを最初「スティッチ(第1文型)」だと動揺していたのです。
- 例) 「彼はあのボタンを押した」 He pressed the button.

第4文型：プレゼント文型 (SVOO)

- 第4文型は「安村文型(第3文型)」の進化系です。
- 「何を?」だけでなく「誰に?」という疑問にも答えます。
- 例) 「私の祖母は私にクリスマスプレゼントをくれた。」 My grandmother gave me a Christmas gift.
- よって、第4文型になる動詞は決まっています (give, present, lend等)
- 普通、先に「宛先」を述べてから「内容」を後から述べます。

第5文型：裁判官文型 (SVOC)

- 第5文型は「プレゼント文型(第4文型)」と同様に「安村文型(第3文型)」の進化系です。
- 「何を?」だけでなく「どうする?」という疑問にも答えます。
- 例) 「私たちはこの犬をメアリーと呼ぶ」 We call the dog Mary.
- まるで裁判官が「被告人を(何を?) 無罪とする(どうする?)」と判決を下すようです。

フリー素材の利用

- カラフルなモンスターのアイコン：https://www.irasutoya.com/2013/10/blog-post_5228.html
- 女性アイドルグループのイラスト：https://www.irasutoya.com/2013/12/blog-post_8725.html
- 節分のイラスト「トラ柄パンツ」：https://www.irasutoya.com/2012/01/blog-post_1394.html
- プレゼントのイラスト「ピンクの箱とリボンのプレゼント」：https://www.irasutoya.com/2014/01/blog-post_7929.html
- 裁判のイラスト(シンプル版)：https://www.irasutoya.com/2013/07/blog-post_1377.html

* いずれも最終閲覧日は2025年10月24日です。