

## 授業におけるつぶやき・つまずきに応答する教師の指導性

—基礎能力発展実習における授業の省察を中心に—

原 陽子\* 竹内 元\*\*

The practice perspective that responds to teachers leadership  
Considering reflection in teacher education

Yoko HARA\* Gen TAKEUCHI\*\*

### I. はじめに

私（註：以下、私という表記は原のことである。）が授業で大切にしたいことは、子どものつぶやき・つまずきを拾うことである。私はつぶやき・つまずきを授業展開につなげたり、学級全体の意見や考え方を深めたりするものにとらえるのではなく、“自分を相手に伝える言葉”の育ちはじめとしてとらえたい。なぜなら、つぶやきを拾っていくを通して、言葉で表現することに苦手意識をもつ子どもの授業参加を保障していきたいと考えているからである。学級には少なからず自分の気持ちや意見を表明することを恐れる子どもがいる。思いはあってもまちがうことを恐れ手を挙げることができない子どももいる。自分の思いをなかなか言葉にしきれない子どもにとってのつぶやきや、まちがうことを恐れながらもおずおずと手を挙げた子どものつまずきは、授業という場に参加する最初のステップであると考えている。<sup>1)</sup>

これまで教材解釈を深めていくことで、つまずきを拾う指導は支えられると指摘されてきた。授業後の批評会で悪口は言われたくないという恐れ、授業を無難に運びたいという誘惑に打ち勝って、授業における子どもの発言に立ち止まらなくては、つまずきは拾えない。しかし、つまずきは、どこでも立ち止まって拾えばいいのではない。子どもたちにしっかり考えさせたいところで立ち止まるために、ねうちのある問いを発見する教材解釈の深さが大切なのである。「まちがいか、正しいか」というものさしで、子どもたちの教材解釈をラベリングしてしまうのも、教師の教材解釈が弱いからであると指摘されている。子どもたちの「無言」からも、その意味を読みとれるか、自らの指導のあり方を修正していけるかどうか。誤答と決めつけずに、その考え方の筋道を分析して授業の展開に生かすことができるか。子どもから学びながら絶えず教材解釈を深めていく姿勢が、つまずきを拾うことにつながっているのである。<sup>2)</sup>

つまずきはどこでも立ち止まって拾えばいいのではないという指摘を、私は理解することができる。私自身も、しっかり考えさせたいところとそうでないところの区別はつけてきた。し

\*宮崎大学大学院教育学研究科院生

\*\*宮崎大学大学院教育学研究科

かし、もしも日頃発言しない子どもが、とりたてて立ち止まらなくてもいい箇所をつぶやいたり、つまずいたりしたらどうであろうか。私は迷わず拾いたいと思う。たとえそれがしっかり考えさせたい内容に関係がなかったとしても、である。教師が深い教材解釈によって生み出したねうちのある問いに答えようとした子どもたちだけでなく、自分を表現しようとした子どもたちに応えるためには、立ち止まる場所を子どもにゆだねられる余裕を授業に生み出すことが求められているのではないだろうか。拾われるべきなのは、授業展開につながるつまずきだけではない。自分の思ったことをあの子に知ってほしい、伝えてみたいと思える相手を見つけたときに子どもがこぼしたつぶやきや、子どもが教材に素直に向き合うことができている証としてのつまずきを教師は拾うことができるのではないだろうか。

本研究は、基礎能力発展実習で行った授業場面を検討するなかで、私がつぶやき・つまずきに応答できなかった理由を見据えるだけでなく、自己の教育観の根本的なずれを見つめなおすものである。なぜなら、つぶやき・つまずきを拾えなかったという結果に直接的に対応する改善案を考えることと、つぶやき・つまずきに応答する力量を形成することが直結しないことに気づいたからである。自己の教育観に迫るために、フローチャートを作成したり授業中の教師の思考・判断の質を問い直したりしていくうちに、授業に自分自身の経験を持ち込んでしまっているがゆえに、つぶやき・つまずきに対応することができていないという個人的な課題が明らかになっている。授業においてつぶやき・つまずきを拾う教師の力量を形成するためには、授業の方法論を明らかにするだけでなく、教師が自分の生活史に向き合うことが必要になってくるのではないだろうか。

## II. 授業の概要

教育実習中に行った算数の授業は、第4学年「広さを調べよう」の第5時「面積の単位 $m^2$ 」である。2009年9月に参加した教育実習とは、宮崎大学教育文化学部附属小学校で行った基礎能力発展実習である。本授業は、まだ $cm^2$ の概念しか知らない子どもたちに、大きな面積はもっと大きな単位( $m^2$ )を使って計算したほうがわかりやすいことを実感させることで、 $m^2$ の概念を教えることをねらいとしたものである。

授業の流れは次の通りであった。まず、縦と横の長さを隠したまま $cm^2$ で教室の床の面積を予想させた上で、私が $1\text{ cm}^2$ の正方形を取り出し教室に敷き詰めていこうと問いかける導入から始めた。そして「 $1\text{ cm}^2$ の正方形では小さすぎて時間がかかる。」「縦と横の長さがわかれば計算できる。」という子どもの声を受け、たて9m、横8mという長さを提示し問題を解かせた。900cm×800cm=720000 $cm^2$ になることを確認してから、実物大の $1\text{ m}^2$ の正方形を黒板に貼り、 $m^2$ の単位では9m×8m=72 $m^2$ となることを教えた。教室のような大きな面積は $1\text{ m}^2$ を基準単位として計算することを教えた後、最後に適用問題 1辺が8mの正方形の面積と たて20m×横500cmの長方形の面積を求めさせ、まとめをして授業を終えた。

ここでは、適用問題 で発表した子どものつまずきを拾えなかった場面を検討する。指導案では、学習内容を確かにする展開後段に位置づく。私は単位をそろえずに20×500=10000という誤答をわざと板書した。それを見た子どもたちが手を挙げ、その中から一人を当て発表させた場面である。録画していた授業記録をもとに今回検討するつまずきの場面を以下<表>に示す。

<表①>

<p>T：教師，C：子ども，H：Hくん（つまずいている子ども） アンダーラインをひいている箇所は，教師の行動である。</p> <p>T：じゃあ先生がこの問題（たて20m×横500cmの長方形の面積）は解きます。 いいですか？</p> <p>C：はい。 <u>誤答を板書する 20×500＝</u> （子どもたちがぼそぼそ話す声）</p> <p>C：うわあー！ うわあー！ <u>20×500＝1・・・まで書いて子どものほうを振り向く。</u> 「ん？ん？」と迷いをつぶやきながら0を書く。</p> <p>T：0がいっぱいだ。（0を書きながらつぶやく）</p> <p>C：えー！</p> <p>T：えーっ？</p> <p>C：はい！はい！（手を挙げる？）</p> <p>T：なにになになに？だめ？だめ？</p> <p>C：だめ！だめ！だめ！</p> <p>T：力強くだめって言うけど・・・</p> <p>C：はーい！はーい！</p> <p>T：わかったよわかったよ，じゃあ久しぶりに学校に来たHくんいこう。（手を挙げていたHくんを当てる。） <u>こちら（教室の後方）を向いてください。みんなのほうを。</u></p> <p>H：500cm<sup>2</sup>は0が多すぎるから5cm<sup>2</sup>にするんだと思います。</p> <p>T：ふんふんふん。500cmを（Hくんの隣で黒板を指差しながら）500cmを？（本人の顔を見て）500cmのままじゃだめ？</p> <p>C：5mにする。（近くの子どもがつぶやく）</p> <p>T：5mにする？</p> <p>H：（うなずく。）</p> <p>T：ふんふんふんふん。なるほど。ありがとう。</p> <p>C：（すわる。）</p> <p>T：500cmそのままかけちゃだめ？こうだからだめですって言う人？</p> <p>C：はい！はい！</p> <p>（以下省略）</p>
--

Ⅲ. 自己の教育観を捉えなおすふりかえりプロセス

1. 自己の教育観に迫るフローチャートの作成

Hくんのまちがいを強引に正解にもって行ってしまったのは，なぜか。まちがうことを許さない雰囲気学級につくってしまった失敗の理由を突き詰めていくフローチャートを作成した。

(表 参照) なぜなら、失敗した直接的な理由を知るだけでなく、その理由に至るまでの思考を問うていき、自分の根本的な教育観のずれを見つめることで改善の見通しを得るためである。これは、まちがいを強引に正解にもっていってしまうという結果がなぜ生じたのかを考えることから始め、“なぜ”という自問自答を繰り返したプロセスである。なぜを突き詰めていくと、今回生じた結果に戻る。その循環のプロセスを追うことによって見えてきた点を次に述べる。

<表②>

<p>まちがいを強引に正解にもっていってしまった。</p> <p>Why</p> <p>みんなの前でまちがいが目立つことを避けようとしたから。</p> <p>Why</p> <p>発言することが本人の唯一の授業参加であるという考えがあったから。</p> <p>Why</p> <p>Hくんが発言を恐れるようになるのではないかという不安があったから。</p> <p>Why</p> <p>まちがいにどのように対応すればよいかわからなかったから。</p>
---

私は、子どものまちがいやつまずきがクラス全体にさらけ出されることと、それに上手く対応できない自分自身をさらけ出すことを恐れていた。Hくんのまちがいを強引に正解にもっていったのは、つまずきに向き合うことに伴うその恐怖から逃れようとしたからである。また、まちがいやつまずきに上手く対応できるように想定して策を練るという事前準備が足りていなかったという事実がHくんの対応に戸惑った大きな原因でもある。

教師がただ一つの正答を準備して満足してしまう正答主義の授業を教師自身がまず克服しなければならない点がすでに指摘されている。子どもたちのあやまりやつまずきを先取りして予想しておく必要があるという。また、授業のなかでまちがい、つまずきを展開に生かそうとするのは、「　　ちゃんをよくまちがいをする子だ」という子どもの固定観念、「まちがうと恥ずかしいから、発表しないでおこう」といった、授業に対する子どもたちの構えに対する教師からの挑戦であると指摘されている。<sup>3)</sup>

正答主義の授業を克服するために、子どものつまずきを十分に予想しておかなければならないという指摘は、その通りだと納得できる。しかし、予想すべきは、出てくる可能性のあるつまずきだけではなく、そのつまずきを誰がするかという点でもないだろうか。なぜなら、私がつまずきへの対応に迫られたときに、そのつまずいた子どもがみんなにどう映るのか、とりあげ方をまちがえてつまずいた子どもが発言を恐れるようになったらどうしようという感情に支配されたからである。つまずく子どもによって、または、学級集団の育ち具合によってつまずきのとりあげ方は異なってくるはずである。たとえ授業展開につながるつまずきであろうと、他の子どもたちがその子どものつまずきを受け入れられる集団に育っていない場合に安易につまずきをさらけ出すことはできない。つまずきを予想するということは、つまずきの内容だけでなく、つまずきが起こることによって生じる子ども同士の関係を予想することなのではないだろうか。

私は子どもたちがつばやくことができる授業を構想しており、Hくんの発表に至るまでも子どもたちがつばやく様子は見られたが、つばやいている子どもはいわゆる発言力のあるできる子どもばかりであった。できる子どものつばやきにかき消されている子どものつまずきがいくつあったらだろうか。私自身もHくんを正解にもっていく際に、Hくんの近くで「5 m」と言ったできる子どものつばやきに引きずられている。<sup>4)</sup>

フローチャートを作成しふりかえり、自らの授業観を検討することを通して次の点に気づいた。発言にまで至らない子どもがつばやくことから始められるような授業を構想したいという思いが私にはあったが、結果的には、私が安心して授業を進められるようにできる子どもにつばやかせているという自分本位な授業の構図が見えてきた。

## 2. 検討場面のふりかえり

検討場面での教師の行動と子どもの様子及びそのときの思考・判断の流れは、以下の<表>の通りである。授業録画記録を見ながら自分の行動と子どもの様子を書き写すだけでなく、自分の行動と子どもの様子とを照らし合わせながら、それに伴う思考・判断にまで迫っていった。自分が子どもの様子を見て何を思ったのか、自分がなぜその行動を選んだのか。失敗した結果を省察するのではなく、検討場面における一つ一つの自分の行動を省察していった。

<表③>

教師の行動	子どもの様子	教師の思考・判断
この問題は自分が解いて よいか子どもに確認する。 誤答を板書する。	返事をする。 「うわぁー」おかしいと いう思いを声にする。 「うわぁー」驚きの声を あげる。	おへ気づいてる！ うわぁーだけじゃなくて何 か言ってくれないかな。
「これではだめ？」とほ けて問う。	正しい答えを言おうと 「はい！はい！」と手を 挙げる。 「だめ！だめ！」と言っ て手を挙げ続ける。	意外と手を挙げる人多いな。 お！普段大人しいHくん、 あんまり発表したりしない し、最近まで学校休んでた しあてよう。
1番前の真ん中で手を挙げ ているHくんをあてる。	小さい声で自信がなさそ うに「500 cmは0が多す ぎるから5 cmにするん だと思います。」と発表 する。	0が多すぎるからか…理 由としてはあまいな。 5 cmやきつと言いまちが いだよね。言いまちがいと いうことでもう1回聞いて みよう。
「500 cmを」(Hくんの 隣で黒板を指差しながら) 「500 cmを？」(本人の 顔を見て) 「500 cmのままじゃだ め？」 「5 mにする？」と問いか ける。	5 mにする。(近くの子 どもがつばやく) うなずいてすわる。	近くの子どもがつばやいた し、5 mでもっていいばい いだろう。

<表>を作成しながら行動に伴う思考・判断を分析すると、子どもをどのように見ていたかを客観的に見つめることができる。私は、自分が一つ前にした思考・判断を客観的に見つめる一瞬を実際の授業中に作り出すことが必要であると思った。なぜなら、私の行動は思考・判断によってではなく、子どもの様子を見た第一印象や感想に伴って行われていることに気がついたからである。例えば、私はHくんの発表を聞きながら「0が多すぎるからという理由はあまいな。」と感じていた。しかし、私は感じただけであり、この場面ではただ感想をもっていたにすぎなかったといえる。そのため、「どう行動するべきか」と深く考えるところにまで至らず、cmをmになおす理由をおさえることもなく授業を進めてしまった。子どもの様子を見つめながら私がしていたのは単に感想をもつことであり、本質的な思考でも判断でもない。自分がとっさに感じた印象や感想にもっと自覚的になり、あくまでも最初に感じたことは思考し判断する前提となるものだと捉えることによって、授業中に客観的な目をもつことができるの

ではないだろうか。

#### IV. 自己の生活史から明らかになった実践課題の構図

##### 1. 授業観の検討をふまえた改善案

つまずきを拾えなかったのは、つまずきを拾おうとする教師の身体が他の子どもにひらかれていないことが問題ではないかという指摘を受けた。実習中における授業の事後検討会においてである。具体的に述べると以下の二点である。

一つには、Hくんは5mを5cm<sup>2</sup>と言いまちがえたのだと教師の中だけで判断してしまっている。言いまちがいではないかと思った周りの子どもたちの気持ちを拾い「言いまちがいだと思った？」と問うプロセスを踏んだ上で、本人に「言いまちがいかな？」と問い直すべきだったのではないかという点である。二つには、Hくんが言った0が多すぎるからという理由が甘いのではないかと内心で思いながらもそのままにしてしまったことについて、「0が多すぎるからって思っている人いるんじゃない？」「それでよかったっけ？」と全体に返し、Hくんのつまずきがみんなに共有されていくプロセスを踏むべきだったのではないかという点である。<sup>5)</sup>

この指摘を受け私は、自分が子ども個人の姿に一对一対応をしようとすることにとどまっていることに気がついた。つまずいて困っている子どもに応えることが学級全体にもたらす意味にまで考えが及んでいなかった。子ども個人をどのように育てていくのかだけでなく、個人に応えることで学級をどのように育てていくのかという広い視野で子どもに応えていくことが求められているのだということがわかった。<sup>6)</sup>

これまでつづやきを拾うことは、子どもの反応に可能性を見ることでであると指摘されてきた。授業のなかで子どもの反応の事実、たとえば、つづやきを的確に見ることは、子どもの実態を調査して子どもを固定的に見ることではない。子どもを見ることを自己目的化するのではなく、子どもの可能性が見えてこなくてはならない。見えるということは、それ自体としてあるのではなく、教師の働きかけによって子どもとの応答関係をつくりあげていくなかで、子どもは「見えてくる」のである。子どもが見えるとはどういうことだろうか。

一つには、子どもの反応のねうちが見えなくてはならないと指摘されてきた。たとえば、目が落ちつかずそわそわしている子どもと、目をきらきらさせて活動を待っている子どもとの身体的応答のちがいが見えていることは、同時に、聞き方に対する子どもの価値が見えていることでもある。その際、「　　さんは、目いっぱいにあけて、きらきらさせて、一生懸命に先生を見てくれているよ、とても良い目だね、みなさんも　　さんのようなきらきらした目になれるかしら」と価値をねうちづけ評価することで、「　　さんは、さっきは目が天井の方へ遊びに行っていたけど、今の目は素敵よ、いい目になったね」と見ることとねうちづけることを連動させることで、子どもの可能性が見えてくると指摘されてきた。

二つには、たとえば、まだわかっていない目をしている子どもにわかりとうとする意欲の表れを見ることができるとい点が指摘されてきた。「あなたの目は、よくわからないと言っているよ。良い目ですね。遠慮しないで口で『わからない』と言ってごらん、それはとても素晴らしいことなのよ」と教えるべきであるという。子どもは、安心し、信頼の目で教師を見るのである。頬を赤らめながらも、はっきりと自分の口で、「まだよくわかりません」と言った時、わかりとうとする意欲の表れとしてみんなの前で評価することによって、子どもたちは変わり始



める。子どものねうちは、つくり出すことができると指摘されてきたのである。7)

教師が子どもに働きかけ応答関係をつくりあげていくことによって子どもの可能性を見たり、子どもの反応にねうちを見出だしたりしていくことは不可欠であると思う。その際、つばやきを拾うときには、子どもの可能性や反応のねうちが教師に見えていることだけでなく、他の子どもたちがその可能性や反応のねうちに気づくことのできる集団に育ち始めているかが見えていることが重要ではないだろうか。教師が学級にいる一人一人の子どもに可能性を見て評価していくことは、始まりにすぎない。子どもたち自身が「今まで言えなかったけど、今日わからないって言えた　さんはすごいね」と気づき評価し合えるよう働きかけていくことが求められている。そうした意味で、つばやきを拾うことはその子どもを教師がどう見るかだけでなく、子どもたち同士の関係の深まりに左右される。教師が子どもを“見る”という行為は、子どもたち自身が自分以外の学級の子もたちを“見る”ことができるようになるためのモデルとなっていく必要があるのではないだろうか。

指摘を受けた具体的場面については、教育実習後にふりかえりワークシート<図>を作成するなかで自分なりに改善案を考えていた。私が考えていた改善案は以下の通りである。

一つには、私が勝手に言いまちがいと判断する前に、本人に「今の5 cm<sup>2</sup>は言いまちがいであったのかな？」と確認するべきだった。二つには、例えば「0が多すぎるからと言ってください、200m×5000mも0が多いけれど単位をなおすかな？」と問い、あくまでも単位をそろえて計算しなくてはいけないということをおさえるべきだった。

検討会の中で私が考えてきた改善案に対して様々な質問を受けた。質問に答えていったプロセスは以下の<図>の通りである。

あなたが研究課題としている事案・エピソード・具体例をプロセスとしてできるだけ具体的に思い出して下さい。そして、以下の記述の仕方に従って、記入して下さい。記述する順番が重要です。

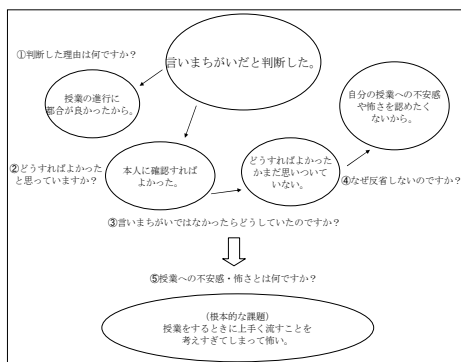
①まず、左側に子どもの様子を書きます。  
②右側にそのときとあなたの行動を書きます。  
③最後に、その時のあなたの思考・判断をふりかえって、書き加えます。

①子どもの様子・発言	②その時のあなたの思考・判断	③あなたの言動
500 c mは0が多すぎるから、5 c mにするんだと思います。	0が多すぎるからか・・・理由としては甘いな 5 c m?きつと言いまちがいでよね。 言いまちがいでいうことでもう1回聞いてみよう。	かんかんふん、 500 c mを (黒板を指さして) 500 c mを (本人の顔を見て) 500 c mのままじゃダメ? 5 mにする? なるほど。

このワークシートを作成するなかで、気づいたこと・考えたこと・感じたことを書いて下さい。

どうして5 c mと答えたのか・・・わかっていないかではないのか、という可能性を無視している。言いまちがいであったら、もっとクククク言って「あ！まちがえた・・・」という顔をしたらどう。まちがうことをおそれないで発言したいと願っている私自身が最も子どもたちがまちがうことをおそれている。

<図①>



<図②>

自分なりに改善案を考えてきたことで反省したつもりになっていたが、<図>の「言いまちがいでなかったらどうしていたのですか？」という質問で、本当にわかっていない場合はどのように対応するつもりかを聞かれ、私は答えに詰まってしまった。なぜ改善案を思いついたところどとまってしまうのか、考え切るところまでしなければ本当の反省とは言えないのではないかと改めて指摘を受けた。私は誤った判断をしたことに気づいているのかもしれないが、結局このままもう一度授業をしても同じことを繰り返してしまうということに気づいた。

つまずきを拾おうとする教師の身体を他の子どもにひらくという指摘を受けたことで、つま

ずき・つばやきを拾う指導技術の一つを学ぶことができた。しかし、単純につまずき・つばやきをどのようにして拾えばよいのかを理解するだけでは、自分の感じている授業をするときに上手く流すことを考えすぎてしまうというプレッシャー自体を乗り越えていくことにはならない。私はなぜ授業を上手く流す45分にこだわったのだろうか。

## 2. 教育実習録から見えてくる授業の構図

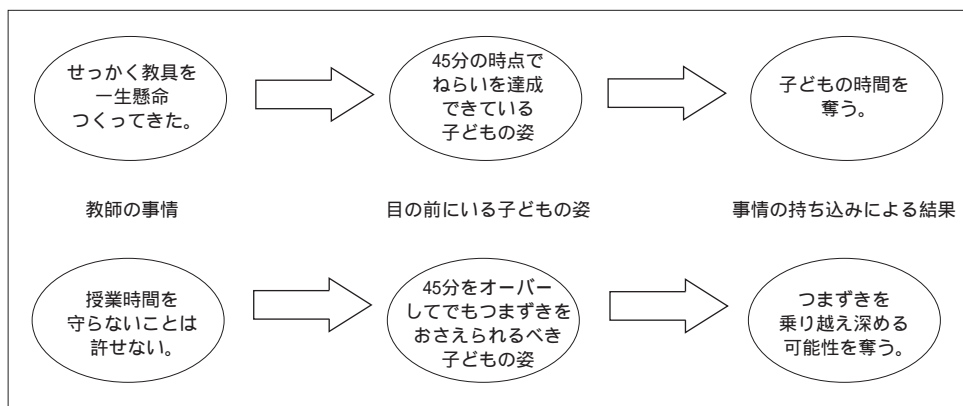
私が授業を上手く流すことや45分という時間を守ることにこだわった理由は、教育実習録に書いた記述から見えてくる。該当する教育実習録の記述部分を以下〈表〉に示す。

〈表④〉9月9日

あるM教生の国語の授業は私にとって学びの多い授業だった。それはきっとM教生が自分が教たい内容やねらいを突き詰めて作り出したからだと思う。授業を行う誰もが最大限の準備をして臨むのは当たり前であるが、自分のこだわりを最後までもって授業準備に取り組むのは意外と難しいと思う。なぜなら、模擬授業などで様々なアドバイスや意見が出てくるからである。いただいた意見を取り入れるも入れないも自分次第である。授業構想の上で自分が大切にしてきたものを最後まで貫くか捨てるかも同じく自分次第だと思っていた。しかし、今日のM教生の授業を見て、それは授業を受けている子どもが決めることなのだと思う。判断するのは授業者であるため、授業中の子どもの様子が見えていることが前提となる。私が子どもの様子を見ていた限りでは、時間内に進んでいたところまでで、十分に本時のねらいを達成することはできていたと判断した。厳しいことを言うようだし、ここに書くということは私自身も今後の自分の授業に相当の覚悟をもって臨まなければならないし自分の首を絞めそうな気がするが、時間内に終わることはやはり重要なことなのではないかと思う。「せっかく準備をしたし考えてきたし」というM教生の言葉が私の胸には強く残っていて、それは違うのではないかと思ってしまった。捨てなければならないときがある。ここまで気になって書いてしまう自分が不思議でよく考えてみると、私自身が経験したことが大きいようだ。授業ではなかったが、私は3ヶ月にわたって仲間で考えてきたものを時間内に終わらせるために涙をのむ思いで削った経験がある。それは、1泊2日のサマーキャンプを小学校でした時のことである。私が所属していたサークルが企画も運営もすべて行っていた。私はキャンプファイヤーをしながら行うダンスを考えるチームのリーダーだった。本番で、3ヶ月かけて創作したダンス2曲のうち1曲を捨てた。仲間は泣いていたが私は捨てることを決断した。なぜなら、子どもの就寝時間が迫っていたからだ。1年に1回のキャンプだから少しくらいという意見もあった。しかし、低学年にはきついのだ。自分たちがどれだけががんばってきたかではなく、目の前の子ともどう向き合うのかを考えたときに私は心で泣いて1曲を捨てた。冷たいと思われたかもしれないが、リーダーとして、目の前にいる子どもに向き合う教師を志すものとしてそうすることを選んだ2年前を思い出した。私の根底にはこの経験があるのかもしれない。無駄に昔のことを書いてしまったが、自分に甘くならないためにもここに書き残しておきたいと思う。このように書いてしまうと残りの授業がやりにくくなるのに...自分の首を絞めてばかだなと思いながら書いています。そこは計算できない人間なので思ったありのままを書くしか選択肢がないのです。今日は長々と日記のような文章を書いてしまいましたが、書いたことでひっかかって動けないでいた心が落ち着きました。最後まで読んでいただけたことがうれしいです。ありがとうございました。



私は、ある学部の4年生が教具を一生懸命に作ったという自分の事情を授業に持ち込んだことを頑なに批判している。自分が授業までにやってきたことを目の前にいる子どもに押し付け子どもの時間を奪うことは間違っていると考えているのである。しかし、この実習録に遡りながら話をしていくなかで、私が45分の授業を上手く流すことにとらわれHくんのつまずきを拾えなかった原因は、私自身の過去の経験（サマーキャンプ）による時間を守ることへのこだわりを授業に持ち込んでいることにあるのではないかという指摘を受けた。つまり、持ち込んだ内容は異なるが、私も批判した学部4年生の問題と同じ構図に陥っている<図 参照>のである。



<図③>

過去の経験が今の自分をつくっている。子どもの前に立つときに過去の経験から全く自由になることはできない。自分がこれまでどのように生きてきたかを無視して授業を行うことはできない。しかし、私が陥ってしまったように過去の経験に縛られ目の前の子どもを巻き込むことも、間違っていると思われる。

## V. おわりに

本研究では、基礎能力発展教育実習における授業の省察プロセスを記述してきた。私が省察を行うなかで大切にしてきたことは、つまずきを拾うための指導技術、いわゆる正解としてこれまで良しとされてきたことを自らの実践にあてはめるだけでなく、指導技術を実践しようとする際にもなう教師の思考・判断がこれまで生きてきた経験にどう関連するのかという視点で自己の授業記録に向き合うことである。つまずきを拾えなかったという結果にいたった理由を探るのではなく、「拾えなかった」と表現した自分の言葉から、その結果にいたるまでの過程を突き詰めていった。拾えなかったのではなく、拾う気がなかったのではないか、つまずきを拾うとはどういう行為だと捉えていたのかというように、自分がつまずきを拾わなかったという事実から、つばやき・つまずきの内容や質よりも誰がつばやくのかつまずくのかという点を重視していることも見えてきた。

私は、授業におけるつばやき・つまずきに応答していくために教師の経験と技術がどのよう

に関連してくるのかということをもっと明らかにしていきたい。単純に指導技術を学ぶのではなく、自分の生活史と技術の関係を掘り起こしていくことで、つづやき・つまずきを拾う教師の指導性に迫っていきたくて考えている。

今後は、授業展開につながるつまずきだけではなく、自分を相手に伝える言葉の育ちはじめであるつまずきに注目して授業におけるつづやき・つまずきに応答する教師の指導性とその力量形成のプロセスを明らかにしていきたい。なぜなら、これまでつづやき・つまずきとは何かという点が検討されてきたが、つづやいたりつまずいたりするのが誰かという視点からつづやき・つまずきを拾うことは検討されてこなかったからである。“誰か”に視点をあてることに私が必要性を感じているのは、教室に居場所をもてない子どもたちがいるからである。子どものつづやき・つまずきの質以上に、子どもが自分以外の他者とともに生きている学級集団の中でどのような位置にいるのかということが、教室で子どもが自分を表現するつづやき・つまずきのとりあげ方に大きく関わってくるのではないかと。また、言葉そのものだけではなく、子どもが自分を相手に伝えようと踏み出すまでの葛藤や、踏み出したがゆえにこれから待ち受ける試練にとも向き合っていくためには、教師にとって“誰か”つづやくのか、“誰か”つまずくのか重要なものではないだろうか。

## VI. 註

<sup>1)</sup> 教師側の出発点は教師の要求が教室につまづく場所を生み出すことである。もちろん、教室はまちがうところだ。つまずきを出し合うところだと宣言することが必要である。まちがいは発表の失敗ではない。まちがいでもいいから発表することを教師は子どもに要求しなければならない。近藤毅「まちがいは授業進行の原動力」吉本均編著『新・教授学のすすめ4 呼びかける指導案を構想する』明治図書、1989年、114 - 127頁、参照。

<sup>2)</sup> 戸塚茂則「子どもから学ぶということ」吉本均編著『新・教授学のすすめ4 呼びかける指導案を構想する』明治図書、1989年、147 - 157頁、参照。

<sup>3)</sup> 戸塚茂則「対立・分化を（つまずきも含んで）予想する」吉本均編著『新・教授学のすすめ4 呼びかける指導案を構想する』明治図書、1989年、94 - 96頁、参照。

<sup>4)</sup> 私はつづやきを単なる自己表現ではなく、他者へ向かう自己表現の一つとして定義したい。それは、思考内容がもれてくることや私語、勝手な発言とは異なる。思考の内容がもれてくることは独り言にすぎないと考えている。なぜなら、思考内容がもれてきた言葉は、結果として言葉を発した瞬間に周りに他者がいたというとらえ方から生まれるものだからである。私が大切にしたいつづやきは独り言ではなく、他者が聞いていることを自覚したうえで表れたその子自身の言葉である。私語は特定の相手とのやりとりで成立するものである。話している者同士がお互いの世界を楽しんでいるのであり、無神経に行われる私語によって、私語をしていない周りの人が自分にベクトルの向いていない会話を聞かざるを得ない状況を作りだしている。また、勝手な発言は、自分を表現しようとはしているが、表現することがもたらす他者への影響を考えたり、自分以外の他者へのメッセージをもったりすることがないということである。つづやきは、自分を相手に伝える言葉の育ちはじめであるとともに、学級の中に信頼できる他者を見つけ、自分自身も信頼されようと動き始めたことの表れだと言えるのではないだろうか。

<sup>5)</sup> つまずきは、集団思考を成立させる。子どもたちの「つまずき」は、授業の進行を遅らせてしまう厄介で困ったものとしてとらえるのではなく、「つまずき」は授業のなかで必然的に生じるものであり、つまずきを克服するプロセスこそが授業であると指摘されている。授業は、単に教科内容を伝達する場ではなく、子どもたちが共同でともに教科内容の真理・真実を自分のものとして獲得していく過程であ

る。授業において、「つまずき」に示されている日常生活での間違っただ常識や偏見が突きくずされ、変わっていくなかで、子どもたちは教科内容の真理・真実に到達することができるというのである。「つまずき」は、授業に位置づかない切り捨てる発言でも個別指導によって訂正していくミスでもなく、集団思考を成立させるきっかけとしてとらえられてきた。山田綾「つまずき・つづやきを拾う」吉本均編著『新・教授学のすすめ5 授業展開のタクトをとる』明治図書、1989年、30 - 40頁、参照。

<sup>6)</sup>「みんなはわかったと言っているけど、××さんが首をひねっているよ。首をひねらせる何かはまだありそうだね。」といった、個人に解消させないで学級全体の問題として受けとめられるようなつまずきの取り上げ方が配慮されなければならない。まちがいを一般化し定式化することは、新たにまちがいの発見をしようというメッセージである。学級が深い認識を追求しあう結びつきのある集団へ育っていくとするまちがいやつまずきを学級全体の問題として受けとめる。子どものまちがい、つまずきは、「みんながわかる」ためのカギでありひとりのまちがい、つまずきをその子だけのものと考えてはならないと考えるための指導のチャンスとされてきた。杉山緑「教室は『本気でまちがう』場所」吉本均編著『新・教授学のすすめ1 まなざしで身に語りかける』明治図書、1989年、44 - 55頁、参照。

<sup>7)</sup> 白石陽一「授業において子どもが『見える』ということ」吉本均編著『新・教授学のすすめ5 授業展開のタクトをとる』明治図書、1989年、109 - 117頁、参照。