

子ども目線に立ったときみえるもの

何かができる・分かっているという結果を有していることが学んでいるということではない。学びは、分からないこと、未知なることに取り組む過程で生まれる。学びが生まれる過程は、子ども自身による探究になったとき、はるかに深いものとなる。探究的学びは、学校教育の場合、子ども自身による取り組みを促進する教師によって生まれる。子どもの探究を促進する教師は、子どもの目線に立って学びの推移を見守り支える教師である。子ども目線に立てる教師は、教えることを急がず、個々の子どもの事実に関心をもち、心を砕く教師である。

教師は、日々、子どもたちに向かい合っている。だから、教師にとって子どもたちはとても身近な存在である。けれども、その向かい合う日々において、子どもの考えていること、子どもが分からないこと、子どもが困っていること、子どもが心配していること、子どもが喜びを感じていること、子どもが寂しく思っていること、等々の子ども一人ひとりの事実をどれだけ知っているだろうか。

もちろん、それは教師だけのことではない。他者が今、どういう状況にいるのか。そしてどんな思いを心の中に宿しているのか、それを知るのは難しい。だから、私たちは、それぞれの人生において、数えきれないほどたくさんの誤解やすれ違いや対立や離別を経験し、その度に辛さや憤りや寂しさを味わってきたし今も味わっているのではないだろうか。つまり、他者の立場に立つこと、それはその人の目線に立つということだが、それほど難しいものはないということなのだ。けれど、難しいことであるだけに、相手からすれば、自分の思いが通じている、寄り添ってもらっていると感じることはどううれしいことはないということになる。

教師としてもっとも大切なことは、子どもたちが少しでも多く豊かにそのうれしさを感じられるように接することではないだろうか。学習の深まりも人間的な成長も、その基盤がなければ確かなものにはならないのだから。

1 子ども目線に立つ教師

つい先日、7年前から訪問している学校のS先生からメールが届いた。そのメールに1枚の写真が添付されていた。そこに写されていたのは、遠足で訪れた公園の遊具で弾けるような笑顔を向けている子どもたちの姿だった。私の知っている子どもたち。その子たちの幸せそうな笑顔。そんな感慨に浸りながら、もう一度メールを読み直す。そこに書かれていたのは、「今日の1・2年生の遠足の写真を添付させていただきます。見てみると、自分は、元気をもらいます！」だった。

目頭がうるっとして、熱いものが湧きあがる。これが、これこそが、子どもたちを見る教師の目線

なのだ、S先生のこの目線がうれしい。でも、それ以上にうれしいのは、この写真をわざわざ私に送ってくれたことだ。それは、「子どもから元気をもらっている」という思いを私と分け合おうとしてくれたのだから。

研究会が終わった校長室に、数人の教師たちが来ていた。その日、私に授業を公開してくれた人と同学年の先生たちだった。私が参観した授業についてのひと通りの協議は済んでいるのだけれど、授業のこと、子どものことなど、話したいこと、聴きたいことはどれだけでもあるからだ。

そのとき、校長室と職員室をつなぐ扉のところに、別の学年の人の姿が見えた。校長室にいる先生たちと話をしながら、私はちらちらその人たちに視線を送った。どうやら、こちらに来たがっているようだ。

校長室にいる先生たちとの話にちょっとした間が空いた時、私は扉の付近で逡巡している先生たちに声をかけた。「遠慮しないで、こっちへ来たら！」と。私の誘いを受けて入ってきたのは、6年生の担任をしている3人だった。

やがて、それまでに来ていた人たちとの話に一区切りがついた。すると、それを待っていたかのように、6年生担任のK先生が、勢い込んで話し出した。

『〇〇』の授業で、石井先生がおっしゃったようにしたら、Bちゃんが……」

『〇〇』の授業というのは、夏季休業日における訪問において、6年生の先生方と語り合った物語を学習材とする授業のことである。私がその物語について詳しく話したわけではない。先生方が互いの読みを語り合うなかで、私が気づいたことを述べたのだった。その私の話の何かがK先生に響き、それを取り入れた授業をした、そうしたら、一人の子どもに思ってもみなかったことが起きたというのだ。その子どもがBちゃんなのだが、扉のところでうろうろしていたのは、そのことを私に知らせたかったからだった。

Bちゃんは、K先生が4月以来ずっと心にかけてきた子どもなのだ。担任ではない私にはBちゃんのことを詳しく説明することはできないが、このときのことを本稿で取り上げたのは、K先生がBちゃんのことをこんなにも心を砕いていたのかと感動したからである。

教師は、どの子どもも目を輝かせて学べる教室をつくりたいのだ。そのため、1人ひとりに目を注ぎ、心を砕いている。なかでも、何らかの事情で落ち着いて学ぶことができなくなっている子ども、学習に不安感を抱いている子どもなど、気にかけている子どもに対する思い入れは強い。K先生は、その思い入れがあふれている人である。つまり、「子ども目線」を大切にする教師なのだ。

だから、一人の子どもの変化がうれしくてならないのだし、そのことを私に知ってほしくてたまらなくなったのだ。

「子ども目線」に立つことは簡単なことではない、冒頭、私はそう記した。けれど、その簡単ではないことに心を費やし、それを自らの教師としての喜びにしている教師が、私の周りには何人もいる。

「子ども目線」に立つことは簡単ではないのだけれど、「子ども目線」に立とうとすることは難しいことではない、そういう先生には清々しさがある。温かみがある。私たち教師は、その清々しさと温かみをどこまでも大切にしたいと思う。

2 子どもの気づきが「みえる」ということ

子どもの存在に対する寄り添いと心砕き、子どもの成長にかかわる教師にとって、それは欠くことのできないものである。

それとともに、学校は子どもの学びを実現する場なのだから、教師の子どもへの対応の多くは、子どもの学びに注がなければならない。そしてそれは、どのように教えるか、どのように分かる、あるいは出来るようにするか、と「結果」に直線的に至らせるものではなく、それぞれの子どもに「学び」が生まれるようにするものでなければならない。「結果」と「学び」の違いについては、本稿の冒頭に掲げた通りである。

子どもに「学び」が生まれるようにする、そのために大切なこと、それは、子どもの事実が「みえる」ということである。どの子どもが、どこでどのような「分からなさ」を抱えているか、どこでどのような「間違い」に陥っているか、どこで、どのような「気づき」をしているか、それらの「分からなさ」「間違い」「気づき」に、どのような「学びの価値」があり、どのような「学びのゆくえ」が存在しているか、そして、それらの「分からなさ」「間違い」「気づき」を巡って、子ども同士のどんな「聴き合い」があり、そこから何が生まれようとしているか、それが「みえる」ことが教師に求められている。そして、それがどれほど大切なものであるかを自覚している心ある教師は、「みえない」自らに気づき、「みえる」ことへの憧れを掻き立てている。そのとき、大切なのが、本稿のテーマである「子ども目線」なのだ。

先日、以前かかわった学校のU先生から、1本のUSBメモリーが送られてきた。そこには、金子みすゞの詩「犬」の授業が収録されていた。「犬」という詩は、酒屋のクロという犬が死んで、飼い主のおばさんがいないことを学校で話しているうちに「ふっとさみしくなりました」という状況が描かれている詩である。

授業の後半、子どもたちの「読み」が、「さみしくなりました」に集中した。

そのときに出された子どもの発言のいくつかは、私の心が吸い寄せられた。

もちろん、今は訪問していない学校なのだから、訪問している学校であってもそうなのだが、それらの発言をした子どもがどういう子どもなのか何も分かっていない。それでも、私は「子ども目線」で彼らの言うことに心を傾けた。

犬
金子みすゞ
うちのだりあのさいた日に
酒屋のクロは死にました。
おもてであそぶわたしらを、
いつでも、おこるおばさんが、
おろおろないておりました。
その日、学校でそのことを
おもしろそうに、話してて、
ふっとさみしくなりました。

- ① まず、さみしくなる人が（おばさんとは）違うと思う。「わたしら」って、小学生の女の子を想像してて、「おばさん」は、まだ泣いてて悲しくなってるけど、「さみしくなった」だから、おばさんが泣いているのを見て「ふっと」さみしくなったんだと思う。
- ② 「ふっと」って書いてあるから、あの…、突然、なんか…少しの間だと思って、1秒よりもっと早い時間、0.1秒とかそんくらいのスピードでさみしくなった。
- ③ 一瞬なんかよぎった。……言葉には表せないけど、心の中で一瞬さみしくなった。
- ④ 最初は、学校の人にクロが死んだことをおもしろそうに話してて、なんか変な感じになったけ

ど、今は、なんか、クロが死んだことを学校の人たちに話しててふっとさみしくなっちゃった。

⑤ なんか、おもしろそうに話してて、なんか、それを聞いて、クロが死んだことを思い出して、クロは親しまれていたから、みんな、ふっとさみしくなった。

授業を見ていた私は、①の子どもが「ふっと」について語り出したとき、「おおっ！」と思った。それは、詩の中の「わたし」の感じ方が「ふっと」生まれたものであることにこの詩の味わい深さがあると感じていたからである。

「わたしら」は、酒屋のおばさんがおろおろないていたことを「おもしろそうに」話していた。「わたし」もそんな子どもたちの輪の中にいたのだ。それは、「おもしろそうに」だから、ああだったこうだったとわいわい言い合うような雰囲気だったのだろう。そんな中での「ふっと」なのだ。①の子は、もしかすると、最初は「さみしくなった」のは酒屋のおばさんだと読んでいたのかもしれない。けれど、音読をしみんなの読みを聴いているうちに、「さみしく」感じたのは「わたし」であって、酒屋のおばさんは「悲しかった」のではないかと気づいたのだ。その気づきを生んだのは「ふっと」だったのかもしれない。

このクラスの子どもたちが素晴らしいのは、この後、①の子どもが出してきた「ふっと」に対する気づきを受けとめてつないでいったことである。②の子どもは、「ふっと」というのは「突然」だと言った。さらに、③の子どもは、「一瞬よぎった」と言っている。しかも、そのときの「さみしさ」は「言葉には表せない」とまで言っている。

私は、舌を巻いた。「ふっと」「わたし」に浮かんだ感情は、突然、一瞬に生まれたものであり、その感情がどんなものか言葉には表せないものなのだと知っているからだ。③の子どもが言った「言葉に表せない」は、その子ども自身が、「わたし」の「さみしさ」を「言葉では言えないけど」と言っているのだ。けれど、そのことをもっと考えていくと、詩の中の「わたし」自身も、突然自分の中に「よぎった」「さみしさ」とはどういうさみしさなのか、言葉にできないほどの感じ方だったのかもしれないとも思えてくる。

この後、この詩を読む子どもたちは、③の子どもは「ことばでは言えない」と言ったけれど、それを契機に、「わたし」の心の内によぎった「さみしさ」はこういうものではないかと想像していくことになる。④の子どもは、「変な感じになって」と言っているが、それはどういう感じなのかは明確になっていないようだ。おばさんのことをおもしろがっていたのとは明らかに違う感情、それは、「わたし」には「変な感じ」だった。そう言っているのだ。

それに対して、⑤の子どもは、ここで「わたし」の脳裏に浮かんだのは「クロが死んだ」ことなのだと語っている。クロは親しまれていた、そんなクロが死んだということが瞬間的に頭のなかをよぎった、そう言ったのだ。それは、楽しそうにおばさんのことを話していたその最中に、おろおろ泣くおばさんはクロの死によってそうなった。そうか、あのクロが死んだのだ、と、そんな事実がふっと湧き上がってきたということなのだろう。

私は、①から⑤までの子どもの考えを、このように感じ取った。知らない教室の、しかも映像を通しての子どもの言葉から、それは、私なり精一杯の「子ども目線」に立ってのものである。だから、本当にそうだったかどうかは分からない。もしかすると、いや、多分そうだと思うが、5人の子どもも、その自分の考えがどういうものなのか説明することはできないにちがいない。仲間の言うことに

反射的に浮かび上がる気づきは理路整然としたものではないからだ。特に、文学・詩の読みの場合は直観的なものになるからである。

ところで、U先生の子どもたちの発言はこれだけで終わりではなかった。この後、「ふっとさみしく」に対する、また別の考えが出てきた。

⑥ 今までおばさんが泣いていたことを面白そうに話してたけど、最後に、なんか…クロが死んでおばさんがどんだけ苦しかったのかが分からなくてさみしかった。

これを聴いたとき、私は、⑥の子どもの「やさしさ」を感じた。愛犬をなくしたおばさんの気持ちを「苦しさ」と言い表し、「わたし」は、そのおばさんの「苦しさ」を感じ、それがどれだけのものだったのだろうと感じたとき「ふっとさみしく」なったと言ったからだ。この子どもが言ったことは、クロを亡くしたおばさんの気持ちに「わたし」が寄り添ったとき湧きあがった「さみしさ」なのだ。

文学・詩の読みには、読み手の「人」が表れる。⑥の子どもの発言がそれを表している。けれど、この授業の最後に語られた次の発言には、そのことがもっと強烈に表されていた。

⑦ 自分に後悔してる！ 自分に後悔してる！ おもしろそうに話してることを、なんでこんなふうに話してるんだよって、自分に怒ってる！ じゃないと、なんか…笑って話さないと思う。

「わたし」は、おばさんのことをわらった自分のことを悔いている、そういうことをした自分を怒っている、⑦の子どもはそう言ったのだ。それは、この子どもの中に、大切な何かをなくし嘆いている人をわらう、そういう行動をとることに対する嫌悪の気持ちがあることを表している。

もしかすると、この子どもには、自分にも、このような、してはいけないことをしてしまった経験があるのかもしれない。もしそうだとしたら、そういう自分が許せないという思いを日頃から抱いていた可能性がある。その思いが、この詩の「わたし」の行動に対する読みとして出てきたのだとしたら、この詩との出会いは、彼にとって得難いものだったということになる。そう気づいたとき、私は震えるような思いになった。詩は私たちにとってそれほどまでものだったと感じたからだ。

もちろん、この子どもの言ったことがこの詩の読みとして正解であるということでは決してない。むしろ、「自分に怒っている」という心情は「さみしさ」とは言えないかもしれないからだ。

そういうことからすると、この詩の第一連の最初の一行に「うちのだりあがさいた日に」と書かれていることと勘案させて「さみしさ」を感じ取ることを大切にしたいところでもある。この二つがこの詩の最初と最後に位置づいているのだから。

けれど、⑦の子どもの読みほど心を打つものはない。文学・詩の読みは、人生そのものだからだ。自分自身を背負っての読みに対して、私は、何も言うことはない。その子どもの尊い読みとして受け止めるだけである。

ただそうだとしたら、他の子どもたちにも、それぞれにそれぞれの読みがあってしかるべきだ。だから、文学・詩の授業における「聴き合い」は、1人ひとりが自らの読みを磨き深めるための擦り合

わせになるべきである。一つの解釈をたった一つの正解とするような授業にしてはだめである。いくつもの読みの中から、自分の共鳴するものを探り当てたり、自分のとは異なる読みに出会って揺さぶられたりする、時には、さまざまな読みと突き合わせるなかで何がなんだか分からなくなることもある、それが聴き合う醍醐味だ。他者の読みと出会うということは、そういう魅力あふれるものなのだ。

3 自分探しの「聴き合い」を育む礎に

上記したことは、この授業における子どもたちの読みを私なりの「子ども目線」で感じ取ったものである。もし、授業をしている教師が、このように聴き取れたら、それぞれの読みの良さや特性を受けとめたいうで、再度一人ひとりが詩の言葉に戻り、自分探しをするようにできればよいのではないだろうか。

もちろんそれは教師の考える正解の読みに導くことではない。

他者の読みに触れ、他者の読みと擦り合わせ、突き合わせ、それを詩の言葉に戻し、それぞれが音読をしたりして、自分にぴたり合う読みを探す、それこそが、文学・詩の授業における学びであり学び合いだから。

これまでも、今も、私は、私の読みを持って授業をしたり、授業参観をしたりしている。

だから、授業の最中、私自身、子どもの様々な読みと私自身の読みとを引き比べ、擦り合わせ、自分の読み探しをしている。それがどんなに楽しいことか、尊いことか。

だから、私は、子どもたちにも、そういう聴き合いをしてもらいたいと思っている。しかし、それができるようになるには、いくつもの成功体験と言えるものが必要だ。こういう聴き合い方は、形ではできない、気持ちが揺さぶられなければならないからだ。

もちろん、U先生がこのような授業を続けていけば、子どもたちは聴き合う醍醐味を感じるようになるだろう。ただ、それには、私が子ども目線で聴き取ったようなことが感じ取れるように、感じ取ったことを自分の読みとつなげていけるように仕向けていかなければいけない。それにはどうすればよいだろう。そう考えて気づいたのは、ここに私が記したようなことのどれか1つを（あれもこれもにはしない。あくまでも子どもに体験させるきっかけの一つなのだから）、持ち出し焦点化して、子どもたちに考えさせてみてはということだった。そうすれば、仲間の考えに向き合える。そして、それは詩との出会い直しをすることになり、その結果、気づいていなかった読みが心の中に広がることになる。そうなったら、他者の考えを聴くことの大切さが実感されていく。そういう経験が3回4回…と積み重ねられれば、少しずつ少しずつ、教師がいちいち焦点化しなくても、それを子ども自身が行えるようになっていく。それこそが子どもによる探究的・協同的学びではないだろうか。

子どもの目線に立ったときみえるもの、それは、子どもの考えや考えと考えのつながりがどういうものかということだ。けれど、それだけではない。持続的にそれを求めていけば、子どもの考えが忌憚なく聴き合わされる営みにおいて生み出される豊かな学びに行き着く。それは、どの考えも尊いものとして大切にされるなか、それぞれの子どもが安心して自分探しのできる学びの世界である。

他者とのつながりを基盤に、一人ひとりが自由な翼で羽ばたく学びの世界。

その礎を築くのが、私たち教師の「子ども目線」なのではないだろうか。